

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**Departamento de Filología Inglesa**



**ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA LITERATURA INFANTIL Y  
JUVENIL INGLESA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**María del Mar Carrasco Rodríguez**

Bajo la dirección de la doctora

Margarita Ardanaz Morán

**Madrid, 2005**

**ISBN: 84-669-2755-7**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

**TESIS DOCTORAL**

**Orígenes y desarrollo de la literatura infantil y  
juvenil inglesa**

María del Mar Carrasco Rodríguez

Directora: Dra. Margarita Ardanaz Morán  
Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid

Madrid 2005



# **ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN:</b> Algunas consideraciones previas	I
<b>A. FORMACIÓN DEL PÚBLICO LECTOR INFANTIL</b>	1
 <b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PRÁCTICA EDUCATIVA: SOCIEDAD E INSTITUCIONES</b>	1
1.1. El punto de partida	3
1.2. Breve historia de la educación hasta la Edad Moderna	6
1.3. Características y evolución de la educación durante la Edad Moderna	23
1.3.1. Organización de los centros escolares	46
1.3.2. La vida en el aula	61
1.4. Los lectores de la Edad Moderna	74
 <b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>PRÁCTICA EDUCATIVA: IDEAS, MÉTODOS Y UTOPIÁS</b>	87
2.1. Planteamientos	89
2.2. Ideales educativos anteriores al s. XVII	92
2.3. Revolución científica y realismo pedagógico	109
2.3.1. Comenius	112
2.3.2. Locke	116



## ÍNDICE

	<b><u>Página</u></b>
2.3.3. Reforma y utopía	121
2.3.4. La Ilustración: Rousseau	125
2.4. Consideraciones finales	128
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>LA INDUSTRIA EDITORIAL</b>	131
3.1. Algunas cuestiones previas	133
3.2. Orígenes y desarrollo del negocio editorial	135
3.3. El libro: Una nueva forma de ocio para un nuevo lector	152
3.3.1. Precios	152
3.3.2. <i>Best Sellers</i> y <i>Steady Sellers</i>	155
3.3.3. La imprenta: vehículo de viejas y nuevas ideas	162
3.3.4. La imprenta y las lenguas vernáculas	164
3.3.5. El libro y la incipiente sociedad de consumo	168
3.4. La industria editorial: Factor determinante en la creación de un nuevo público lector	173
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>¿INFANCIA DESCUBIERTA O INFANCIA RECUPERADA?</b>	181
4.1. Los niños del pasado: principales enfoques históricos	183
4.2. Evolución de distintos aspectos de las relaciones cotidianas en la infancia	192
4.2.1. El niño y el mundo laboral	192
4.2.2. Mortalidad infantil	199
4.2.3. Relaciones paterno-filiales	204
4.3. Hacia una nueva infancia	209

## **B. HISTORIA Y PREHISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL INGLESA**

### **CAPÍTULO 5**

#### **LAS PRIMERAS OBRAS “*FOR THE INSTRUCTION AND ENTERTAINMENT OF ALL THE GOOD LITTLE MASTERS AND MISSES*”**

“ <i>TRADE AND PLUMBCAKE FOR EVER!</i> ”	219
5.1. Los comienzos	221
5.2. Viejas historias para una nueva literatura: elementos que intervienen en el nacimiento de la literatura infantil inglesa	239
5.2.1. “ <i>Good Godly Books</i> ”	241
5.2.2. Y llegaron de Oriente...: Fábula, <i>Gesta Romanorum</i> y Bestiarios	249
5.2.3. Primeras ilustraciones: <i>Orbis Sensualium Pictus</i> y <i>Street     Cries</i>	254
5.2.4. <i>Fairy Tales</i>	259
5.2.5. Otras influencias: <i>Nursery Rhymes</i> , épica medieval, literatura de viajes	264

### **CAPÍTULO 6**

<b>LA LITERATURA POPULAR</b>	<b>273</b>
6.1. Literatura popular: función social	275

## ÍNDICE

	<b><u>Página</u></b>
6.2. Manifestaciones de la literatura popular: evolución e historia	285
6.3. Chapbooks	288
6.3.1. Chapbooks y literatura popular	288
6.3.2. Definición y breve historia	291
6.3.3. Clasificación	296
6.3.4. Los lectores	303
6.3.5. Chapbooks: campo de batalla entre detractores y defensores de la cultura popular	310

## **C. LOS MITOS, LOS LIBROS Y LOS NIÑOS**

### **CAPÍTULO 7**

#### **EL MITO: SU PERMANENCIA EN LA LITERATURA INFANTIL**

7.1. Definición y función del mito: diferentes perspectivas	319
7.2. El mito y su función en el mundo actual	343
7.3. Los mitos y la infancia. Reflexiones sobre la permanencia de los mitos en el mundo imaginativo infantil	357
7.4. Pensamiento precientífico e imaginario simbólico infantil	364
7.5. Mito y literatura	378
7.6. Mitos y literatura infantil	384

	<b><u>Página</u></b>
<b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>ROBINSON Y GULLIVER : LA HISTORIA DE UNA ADOPCIÓN</b>	<b>387</b>
8.1. Robinson y Gulliver: un viaje al cuarto infantil	389
8.1.1. <i>Robinson Crusoe</i>	401
8.1.2. <i>Gulliver's Travels</i>	406
8.2. Surcando los mares en busca de nuevas fronteras	412
8.2.1. La travesía	412
8.2.2. El mar: puerta de acceso	424
8.2.3. Islas: espacios míticos	431
8.3. Nuevos héroes, amigos conocidos	442
8.4. Viajes a Lilliput y Brobdingnag	468
8.4.1. " <i>Lilliputius Gulliver... Knight of the most noble Order of Human Prudence</i> "	468
8.4.2. Lilliput	480
8.4.3. Un viaje a la tierra de los gigantes	491
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>513</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>531</b>
Fuentes secundarias	533
Fuentes primarias	554
Colección Opie	559

## ÍNDICE

	<b><u>Página</u></b>
<b>ANEXOS</b>	563
OPIE A 1296	565
OPIE A 1299	572
OPIE A 512	579
OPIE A 1388	601

# **INTRODUCCIÓN**

## Introducción

## **INTRODUCCIÓN: Algunas consideraciones previas**

### **-I-**

La primera gran derrota que se sufre al estudiar la literatura infantil parte de la dificultad de definir el término. Parece que el estudioso de otros aspectos de la literatura con más abolengo en el mundo académico, puede prescindir de definir el objeto de su trabajo, o pasar de puntillas citando dos o tres reconocidas y prestigiosas definiciones de género, subgénero, novela, poesía o teatro, según el tema que le ocupe. En el caso de la literatura infantil la definición resulta inevitable. Suele constituir este primer paso una especie de justificación, una petición adelantada de perdón por abordar un tema aún no canonizado por los círculos académicos.

Pero antes de cumplir este trámite, recordemos que tampoco es sencillo encontrar una definición universalmente aceptada de literatura; incluso a veces se ha puesto en entredicho que eso sea posible:

*“We have no real standars to distinguish a verbal structure that is literary from one that is not”.<sup>1</sup>*

A esta dificultad se añade, en nuestro caso, la de justificar el apellido: infantil.

Hasta no hace mucho la literatura infantil no se consideraba un campo de

---

<sup>1</sup> N. Frye (1990) pág. 13.



investigación digno en el mundo académico<sup>1</sup>, y cuando se le prestaba alguna atención, se hacía atendiendo a sus valores educativos y pedagógicos, y no a su existencia como fenómeno literario. Los interrogantes a los que se intentaba dar respuesta se referían a la influencia que un determinado texto podía ejercer en el niño lector y a la contribución que podía hacer a su desarrollo:

*“Many teachers see the children's writer, like the children's doctor, the children's psychiatrist, the children's teacher, the children's home, as part of the apparatus of society for dealing with and helping children, as a sort of extracurricular psychiatric social worker”.*<sup>2</sup>

Este punto de vista, ha limitado el alcance de las investigaciones al considerar el texto como algo no autónomo, a la vez que ha reforzado la idea de que la literatura infantil es un mero instrumento en la educación del niño. Las distancias con respecto a la literatura de adultos aumentan de esta manera, al establecerse una diferenciación entre la finalidad de ambas, y al considerarse que la relación de la obra con el lector es sustancialmente diferente en los dos casos. Al hilo de estas reflexiones, quizá sería más útil

---

<sup>1</sup> Ni el Nobel, ni ningún premio literario importante ha sido nunca otorgado a un escritor de libros infantiles. Para compensar esta situación se han creado galardones específicos de literatura infantil. Este menosprecio ha acompañado a la literatura infantil desde sus comienzos; la costumbre de no firmar las obras perdura en este tipo de literatura mucho después de que se abandonara en las obras dirigidas a adultos. Esto tuvo una excepción: cuando el autor era una mujer. Socialmente la mujer tenía un estatus de subordinación que se podía ver mejorado escribiendo para niños, ya que se consideraba más adecuado que en el caso de los hombres, pues se suponía que el papel de escritora podía verse como una faceta más de su papel de madre-educadora. De hecho, gran parte de la literatura infantil oficial durante el s. XVIII y parte del XIX fue escrita por mujeres.

<sup>2</sup> J. P. Walsh (1973) pág. 32.

comenzar por especificar qué no es literatura infantil: no son los textos educativos, aleccionadores o moralizantes. En este sentido, los libros han evolucionado, desde el didactismo más feroz hacia una mayor libertad. Al menos, eso es lo que parece leyendo las reseñas de las novedades que van apareciendo en el mercado. Pero mucho cuidado, todavía queda mucho catecismo y libro de texto disfrazado de trepidante novela de aventuras. Suelen ser cócteles de tópicos mezclados con un protagonista infantil y aderezados con algún tema de moda, libros de consumo y de superventas, libros, en muchos casos, de encargo, políticamente muy correctos y, probablemente, con más de un “tema transversal”.

Para F. Savater el error de esta actitud se debe al olvido de que en literatura *“lo único inapelable y duraderamente instructivo es el deleite mismo”*.<sup>1</sup>

En nuestra opinión, la literatura debe producir placer y diversión, ya que los niños se acercan al texto de una forma diferente, más vivencial. Como en ninguna otra época los libros en la infancia nos determinan, nos sumergimos en ellos sin prejuicios, nos entusiasman o nos aburren, los adoptamos y no los olvidamos. Si una historia no atrapa a los lectores, entonces no es literatura infantil. Si hay algo que los niños no perdonan, es el aburrimiento. En realidad, cabe preguntar si no es así para cualquier obra literaria.

Las mayores dificultades a la hora de abordar el estudio de la literatura infantil, provienen de la polémica sobre si son los criterios del niño o del adulto los que han de prevalecer a la hora de poner la etiqueta de “infantil” a

---

<sup>1</sup> F. Savater (s.f.) pág. 2.

un texto literario. Baste ver la disparidad que existe en muchas ocasiones entre la crítica académica y las cifras de ventas. También causa sorpresa la diferencia de criterios y argumentos entre la crítica de obras infantiles y la de textos para adultos. Ya C. S. Lewis reclamaba que los libros para niños deberían ser juzgados conforme a los mismos criterios que los que van destinados a los mayores. En palabras del propio C. S. Lewis, “*I am almost inclined to set it up as a canon that a children's story which is enjoyed only by children is a bad children's story*”.<sup>1</sup>

Efectivamente, una vez aceptada la idea de que la literatura infantil no es un vehículo de propagación de conocimiento o adoctrinamiento moral, los críticos se han preguntado hasta qué punto la distinción entre literatura para adultos y literatura infantil es pertinente. No obstante, hay que reconocer que la relación del lector con la obra es más compleja en la literatura infantil, puesto que se trata en realidad de un trió, en el que una de las partes tiene una posición dominante. Y es que, como señala Zohar Shavit, estos textos tienen “*an unofficial as well as an official addressee*”. El adulto es el destinatario extraoficial que, en realidad, desempeña un papel de mediador entre el lector y el texto. El proceso comunicativo es, así, más complejo que cuando sólo debemos considerar una relación unívoca escritor-lector:

*“The communication situation of children’s literature consists of at least two interwoven communication processes: between the adult and the child recipient, and between the author and the adult mediator. Both processes can take place side-by-side, neatly separated.”*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Citado en Z. Shavit (1986) pág. 41.

<sup>2</sup> H. Ewers (1995) pág. 81.

La situación se complica si tenemos en cuenta que el adulto mediador se convierte en numerosas ocasiones en lector. Es éste un aspecto (el de los textos infantiles que se dirigen al adulto, no sólo como mediador, sino también como lector) que ha preocupado a la crítica literaria de las últimas décadas.<sup>1</sup>

Estas consideraciones sobre la dualidad de destinatarios son especialmente pertinentes en este trabajo por dos razones. La primera es que, como demostraremos en los capítulos cinco y seis, en los orígenes de la literatura infantil, los niños compartían lecturas con un gran sector de la población<sup>2</sup>. La segunda es que las obras que nos van a ocupar, aunque tenían en origen un destinatario adulto, pronto son adaptadas para niños. Efectivamente, *Gulliver's Travels* y *Robinson Crusoe*, como muchos otros textos, son también sencillos relatos fantásticos, a pesar de tener otra lectura que se escapa a los más pequeños.

Creemos que la literatura infantil, en mayor medida que otros tipos de literatura, se define en función de la recepción e interpretación del lector por encima de la intención del escritor o del texto en sí. El crítico ha de tener en cuenta esta relación especialmente estrecha entre texto y lector, que le va a exigir una particular honestidad por su parte<sup>3</sup>. El valor de la respuesta a la obra literaria es uno de los temas frecuentemente tratado por los críticos. El problema de si la popularidad es un criterio pertinente a la hora de evaluar la calidad literaria de una obra infantil, se agudiza hoy en día con las campañas publicitarias de las grandes editoriales. Es evidente que el hecho de que un

---

<sup>1</sup> Véase Z. Shavit (1986), H. Ewers (1995) o P. Hunt (enero 1984).

<sup>2</sup> De hecho, antes de mediados del XVIII, las obras no aparecen dirigidas a un público específico.

<sup>3</sup> Es evidente cuando un clásico infantil deja de tener atractivo para los lectores, pero no lo es tanto en el caso de los clásicos para adultos, ya que muchas obras se mantienen vigentes de forma artificial gracias al apoyo de las estructuras académicas.

libro sea un best-seller no garantiza su calidad literaria: “*There is no correlation between the merits of art and its public reception*”.<sup>1</sup>

Pero en el caso de la literatura infantil, y a la luz de las reflexiones que hemos hecho sobre el papel del adulto como mediador, esta aseveración ha de examinarse teniendo en cuenta algunos aspectos peculiares. A lo largo de la historia se ha producido una disociación entre lo que los adultos escribían para niños y lo que los pequeños leían. Así, veremos que en el s. XVIII la mayor parte de la literatura supuestamente infantil era didáctica y moralista. Ninguna de estas obras tuvo vigencia más allá de la imposición de los adultos; de hecho, ninguna cuenta con el favor de los pequeños lectores en este momento. Por otra parte, las obras que permanecen son textos no dirigidos a ellos, incluso considerados en muchos casos nocivos<sup>2</sup>. El tiempo ha demostrado que a la hora de decidir qué es realmente literatura infantil, son los niños, al fin y al cabo los lectores, los que tienen la última palabra. No nos atreveremos a decir que la literatura infantil es aquella que los niños eligen como tal, especialmente en una sociedad como la actual en la que el bombardeo mediático limita sutilmente esa capacidad de elección. Pero históricamente ha quedado demostrado que el criterio de los lectores, en el caso de la literatura infantil, ha prevalecido sobre la imposición de los adultos.

---

<sup>1</sup> N. Frye (1990) pág. 4.

<sup>2</sup> Analizaremos este tema en los capítulos cinco y seis.

## **-II-**

El punto de partida de este trabajo es la aceptación de la literatura infantil como parte de lo que Z. Shavit llama “*a literary polysystem*”, es decir, partimos de la premisa de que las obras infantiles ocupan un lugar dentro de un sistema estratificado, en el cual la posición de cada miembro está determinada por limitaciones de carácter socio-literario. Por lo tanto, la literatura es una parte integrante de la vida cultural de una sociedad, y como tal tiene que ser estudiada.

Los estudios de literatura infantil deben abordar nuevos puntos de vista acerca de las relaciones entre conceptos, valores e imágenes culturales por una parte, y los textos publicados para niños y las circunstancias sociales en las que vieron la luz por otra. El formalismo de mediados del s. XX y el estructuralismo posterior fueron hostiles a las cuestiones históricas de los textos, y mostraron poco interés por lo que no fueran los grandes clásicos; pero a mediados de 1980 surgen otras corrientes críticas que tienen mayor preocupación por las dimensiones históricas del texto y su contexto social. De forma paralela los estudios históricos comienzan a ocuparse de aspectos hasta entonces olvidados:

*“The resulting history is more conscious of the domestic, the material, the everyday, and the interconnected, and more ready to study ordinary people who seems powerless and neglected”.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> P. Hunter en J. Richetti (ed.) (1996) pág. 17.

La historia de la cultura popular, hasta entonces menospreciada, pone de relieve las interconexiones entre la cultura de la élite intelectual y la de las clases más bajas. Es éste un campo en el que aún hay muchos caminos que explorar y que puede aportar puntos de vista interesantes también en lo que se refiere a la literatura infantil.

De esta manera, la historia -económica social y cultural- se convierte en una herramienta indispensable para la comprensión de muchos textos dirigidos a los más pequeños:

*“I’m convinced that it’s important to integrate social history into the curriculum of children’s literature: history of the child and history of the family, of course, and also a general knowledge of widespread economic conditions as they impinged on the lives of children and their families, particularly from the early 1700s to the present”.<sup>1</sup>*

Esta concepción de la literatura infantil como fenómeno cultural, que se inscribe dentro de un marco más amplio de acontecimientos sociales, es la que ha inspirado parte de este trabajo. Aún a riesgo de que pueda parecer un estudio demasiado panorámico, y con las dificultades que asumimos al hacer incursiones en campos de estudio que nos son ajenos, no podemos dejar de analizar muchos aspectos extraliterarios que fueron tan decisivos para el origen de la literatura infantil inglesa como los frutos de las plumas más creativas.

Esta doble vertiente, la del estudio de las obras y de su entorno, queda reflejada en los bloques en los que hemos dividido esta trabajo. Ambas

---

<sup>1</sup> R. B. Bottigheimer (invierno 1998) pág. 208.

vías de trabajo se complementan, ya que, como señala R.B. Bottigheimer “*the child, the child world, and the adult world for which children are being prepared are as central to the system of children’s literature as its aesthetics, its authors, and their intentions*”.<sup>1</sup>

El esfuerzo e interés de muchos estudiosos se ha volcado sobre la época Victoriana, considerada la Edad de Oro de la literatura infantil inglesa. Pero el “*mass reading public*” del que habla R. D. Altick, elemento imprescindible de esa edad dorada, comenzó a fraguarse, tal como describiremos en los primeros capítulos, en el siglo anterior y fue “*the resultant of many forces, most of which –political, religious, economic, technological- seem on first glance to have little bearing on the growth of the reading habit*”.<sup>2</sup>

Los historiadores han pasado de describir el s. XVIII como una época plácida y estable<sup>3</sup>, a considerar que esa calma era aparente y que, en realidad, se trata de una “*vibrant, unpredictable, troubled, and precarious cultural era*”<sup>4</sup>. La razón de este cambio es que el énfasis ha pasado del estudio de los grandes acontecimientos políticos y militares, de la historia de la vida pública, a la historia cultural que permite una visión del transcurrir diario de las clases medias y bajas, ocupándose incluso de grupos tradicionalmente olvidados como los niños o las mujeres.

La vitalidad de esta época permite que en ella fermenten elementos culturales fundamentales en la sociedad occidental actual. Si hay algo en lo que todos estamos de acuerdo, es en que al s. XVIII le corresponde el honor de ver el nacimiento y los primeros pasos de la literatura infantil. Para que

---

<sup>1</sup> R. B. Bottigheimer (invierno 1998) pág. 21.

<sup>2</sup> R.D. Altick (1957) pág. 3.

<sup>3</sup> Algo comprensible si tenemos en cuenta el caos del s. XVII: guerras civiles, Revolución Gloriosa, crisis de sucesión al trono etc.

<sup>4</sup> P. Hunter en J. Richetti (ed.) (1996) pág. 12.



esto tuviera lugar se requiere algo que, por evidente, muchas veces se obvia: la existencia de un público lector infantil. La primera parte de este trabajo pretende analizar los elementos que contribuyeron a la gestación de ese nuevo sector de lectores.

En primer lugar, nos centraremos en la descripción de la evolución del sistema educativo y su papel en la disminución del índice de analfabetismo. Veremos cómo el desarrollo del sistema educativo responde en parte a un cambio en el valor social que se le atribuye a la capacidad lecto-escritora y, en menor medida, a la opinión de algunos filósofos que, menos innovadoramente de lo que se les atribuye habitualmente, consideran la lectura no sólo un medio de vida o una habilidad con creciente prestigio social, sino una fuente de placer y entretenimiento.

Hemos analizado en el segundo capítulo las opiniones de los principales pensadores acerca de las lecturas infantiles, y el reconocimiento de muchos de ellos de la necesidad de que éstas fueran divertidas, aunque siempre defendiendo su utilidad didáctica. Hasta qué punto influyen estas opiniones en las clases medias, es algo difícil de determinar. Lo cierto es que ya desde los griegos muchos defendían la faceta lúdica de las lecturas, y criticaban el sistema educativo por no favorecer en los pequeños ese acercamiento relajado a la palabra escrita.

Para que la letra impresa tuviera una función más allá de su fin práctico, era sin duda necesario que se cumplieran una serie de condiciones económicas que permitieran el acceso a una cultura del ocio a un número creciente de ciudadanos, es decir, era imprescindible una “democratización” del material impreso.

Si la lectura ha obtenido prestigio como vehículo cultural o como medio de ocio, para que esto tenga su efecto definitivo, el negocio editorial se

ha de desarrollar de tal manera que se acerque a un número cada vez mayor de individuos. Por una parte los editores necesitan que haya un número suficiente de lectores para que su negocio prospere y los sectores sociales con capacidad lectora recientemente estrenada necesitan material accesible, tanto económica como intelectualmente. Todos estos aspectos referentes al papel que el desarrollo de la imprenta tiene en la formación del público lector, serán analizados en el capítulo tres.

Los elementos hasta este punto expuestos nos permitirán comprender distintos factores que intervienen en el aumento del índice de población lectora. Si nos queremos centrar en la formación del público lector infantil, hay que considerar otro ingrediente: el cambio de mentalidad con respecto a la infancia. Aquí, de nuevo, se entremezclan razones de tipo ideológico, económico y social. Para que el niño comience a ser un sector diferenciado en el mercado editorial, no basta con que un número importante de ellos haya adquirido la habilidad lectora. Es imprescindible que, antes de la escisión del mercado de la literatura infantil del de los adultos, se produzca una escisión entre ambos mundos, social, legal, política y culturalmente. El nuevo concepto de niño, además, requiere unos índices de mortalidad infantil menores, una situación económica que permita a un número mayor de familias poder prescindir de la mano de obra de los más pequeños, un sistema penal diferente para niños y adultos y otros elementos que veremos en el capítulo cuarto de este trabajo.

Las interrelaciones entre literatura y sociedad no suelen ser fáciles de analizar. Si además el sector social que debemos tener en cuenta es lo que los sociólogos llaman un “*muted group*”, el estudio es más complicado. Hasta qué punto los factores que analizaremos son causa o efecto del nuevo concepto de infancia, es algo difícil de determinar. Lo que nos interesa es que

el papel del niño dentro de la sociedad se modifica, y esto constituye el último impulso para que sea posible la existencia de una literatura específicamente dirigida a los más pequeños.

En resumen, lo que se pretende con esta primera parte del trabajo es analizar todos los factores extraliterarios que confluyen, a comienzos del siglo XVIII, para hacer posible el nacimiento de la literatura infantil: la educación que dio lugar a un número más amplio de lectores, la imprenta que facilitó el acceso de estos lectores a la letra impresa y el desarrollo de un nuevo concepto de infancia. Llevaremos a cabo un estudio de la evolución de estos aspectos a lo largo de la Edad Moderna para comprender por qué dieron su fruto en la época que nos ocupa. Esto nos ha exigido incursiones en algunas disciplinas cuyo conocimiento es indispensable para una mejor comprensión del fenómeno:

*“Yet each literary exploration is affiliated with neighbouring disciplines, such as the history of children and childhood, or the history of education and general social history, or even a historical-linguistic study of age and class-related language development. Considered in this light, the study of children’s literature as intentional production lends itself easily to the studies of child readers that cross disciplinary boundaries and embed literary readings in neighbouring disciplines. Historical, pedagogical, philosophical, and even sociopolitical documents are properly introduced into discussions of historical children’s literature”.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> R. B. Bottigheimer (invierno 1998) pág 13.

El material bibliográfico a explorar sobre historia y filosofía de la educación o historia social es realmente inabarcable, y no siempre coinciden en sus apreciaciones todos los historiadores. Nosotros nos hemos centrado en las obras fundamentales, las que más información pertinente nos ofrecen para la comprensión de los comienzos de la literatura infantil. Ahí donde los hubiera, hemos mencionado los desacuerdos, sin olvidar que, en muchos de los aspectos que tratamos, quedan muchas vías por explorar.

Pero creemos que no sólo los estudios históricos arrojan luz sobre la comprensión de las obras literarias, la literatura también puede ser un instrumento importante para el historiador. Para un mayor conocimiento de la infancia en los siglos pasados puede no ser suficiente el análisis de los índices de mortalidad, de las condiciones laborales o de la vestimenta. Quizá el conocimiento de las primeras obras escritas para niños pueda aportar información nueva y complementaria. De esta manera, sería deseable que una de las funciones de este trabajo fuera no solamente formular y justificar teorías, sino abrir interrogantes, sugerir, abrir puertas a líneas de investigación nuevas.

Si en la primera parte nos hemos ocupado de lo que otras disciplinas pueden aportar al conocimiento y comprensión de la literatura infantil, en la segunda nos centraremos en el análisis de aspectos literarios y veremos que la literatura nos puede ayudar también a conocer y comprender mejor el mundo de los más pequeños. En el capítulo cinco analizaremos las primeras publicaciones infantiles y veremos que se nos plantea una dicotomía clara desde el comienzo: por un lado tenemos las obras expresamente dirigidas a niños a partir del siglo XVIII y, por otro, aquéllas que los pequeños lectores leían u oían, les estuvieran o no destinadas.

El estudio de la literatura popular, del que nos ocuparemos en el siguiente capítulo, puede también ser un elemento fundamental a la hora de comprender cómo era un amplio sector de la sociedad, en el cual estaban incluidos los niños, que tradicionalmente no tenía voz oficial. Para V.E. Neuburg, la literatura popular es una ventana al mundo de las clases sociales más humildes, del cual formaban parte los niños. A pesar de las críticas de intelectuales y pedagogos, incluso en las clases más altas, los pequeños eran criados y cuidados por sirvientes que les transmitían el mismo legado folklórico que oían los pequeños de las casas más humildes. Pasados los primeros años, cuando buscaban lecturas que entretuvieran sus ratos de ocio, se encontraban con que los libros eran aún un artículo demasiado caro para que cumplieran otra función que no fuera la instructiva. También en contra de las voces más admonitorias, recurrían a los pequeños libritos que vendían los buhoneros, compartiendo de nuevo historias, ahora ya impresas, con los lectores adultos más humildes.

Esta literatura popular es lo que leen por puro placer; lo que no estando dirigido a ellos, los niños abordan y conquistan, apropiándose finalmente para poderlo llamar suyo por derecho propio. Si además lo conservan durante siglos, no es aventurado decir que algo habrá en común entre el niño del siglo XVIII y el actual para que se vean subyugados por el mismo tipo de narración.

Recordemos en este punto que este estudio trata básicamente sobre niños, niños lectores que, por encima de diferencias sociales, compartían sus lecturas de ocio con las clases más bajas, muchas veces a escondidas y en contra de las recomendaciones de padres y tutores. También es sobre una rendición: el fracaso de la gran mayoría de los educadores por imponer un tipo de lecturas y apartar de otro a los niños, y especialmente sobre el mundo

imaginario, que no entiende de fronteras entre lecturas cultas, mitos, leyendas o cuentos populares.

**-III-**

Al examinar la historia de los orígenes de la literatura infantil hay una circunstancia que nos llama la atención: los dos únicos textos cuya popularidad ha perdurado desde esos comienzos hasta nuestros días son *Gulliver's Travels* y *Robinson Crusoe*. Durante casi tres siglos Gulliver y Robinson han formado parte de la cultura narrativa de los más pequeños, hasta tal punto que su popularidad oscurece entre el público infantil el nombre de sus autores. Robinson es el héroe indiscutible de las bibliotecas infantiles, inspiración de juegos y aventuras, y liliputienses y gigantes siguen formando parte del universo imaginativo infantil.

Ambos textos han experimentados distintas adaptaciones y recreaciones literarias y cinematográficas. Es irrefutable que, a pesar de estar escritos para adultos, se han convertido en clásicos infantiles. Tal hecho se menciona en todas las historias de literatura infantil, aunque pocos parecen preocupados en dar una explicación.<sup>1</sup>

El éxito continuado de estas dos obras no se puede explicar exclusivamente en función del papel de mediador del adulto con respecto al niño y a la literatura infantil. Los niños han leído siempre todo aquello a lo que tenían acceso, fuera o no aprobado por los adultos. Como demostraremos en los capítulos cinco y seis, la historia de la literatura infantil está llena, incluso antes de que existiera como tal, de este tipo de adopciones. Los niños son recicladores natos, igual que aprovechan objetos desechados por los

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo nos referiremos a estas obras como R. C. y G.T cuando hagamos alusión a la obra íntegra; las páginas corresponden a las ediciones que figuran en la bibliografía final. Nuestra labor de investigación de las versiones reducidas se ha centrado en la colección Opie de la Bodleian Library de Oxford. Cuando citemos alguna de estas adaptaciones, nos referiremos simplemente al código de clasificación correspondiente. Las reseñas completas de las adaptaciones, incluyendo las medidas, aparecen en la bibliografía final.

adultos para convertirlos en juguetes inseparables, de la misma manera recogen la literatura pasada de moda, y en muchos casos menospreciada,<sup>1</sup> para enriquecer su mundo literario, mientras relegan al olvido las lecturas impuestas que no son de su agrado.

Uno de nuestros propósitos es exponer la información que necesariamente ha de ser tomada en cuenta para interpretar con corrección el papel que las aventuras de Gulliver y Robinson jugaron en el nacimiento de la literatura infantil. Es verdad que las circunstancias socioeconómicas que tuvieron lugar en la primera mitad del s. XVIII favorecieron este fenómeno:

*“The period 1700-1750 was a transitional one, during which the momentum of this market developed, the child population began to grow, and the education became a pressing concern. The amount of educational material available grew in response, and there was also a veritable explosion of material to encourage young readers to exercise their imagination”.<sup>2</sup>*

El momento en el que aparecen estas dos obras no puede ser más propicio: cuando la literatura infantil comienza a convertirse en un objetivo claro del mundo editorial, pero lo que se escribía específicamente para niños distaba mucho de lo que hoy consideramos literatura infantil, y de lo que ellos necesitaban *“to exercise their imagination”*.

No obstante, ni la escasez de obras infantiles adecuadas para los momentos de asueto, ni las condiciones económicas que dan lugar al comienzo de la sociedad de consumo -que precisamente hace posible la

---

<sup>1</sup> Cuentos folclóricos, narraciones épicas medievales, cuentos de hadas, *nursery rhymes*, etc

<sup>2</sup> M Kinnel en P. Hunt (ed.) (1995) pág. 29.



existencia de tiempo para el ocio<sup>1</sup>- son causa suficiente para explicar la permanencia de estas dos narraciones en las estanterías infantiles .

Para E. M. Adams “*consumerism, canonisation, notions of sensibility and childhood, and the educational theories of Locke and Rousseau*”<sup>2</sup> fueron los principales elementos que contribuyeron a la transformación de estos textos en literatura infantil. Nosotros defendemos que, aunque sin duda se trata de contribuciones importantes, debe haber otras causas inherentes a las propias obras que justifiquen no sólo la adopción inicial, sino su permanencia en el universo imaginativo de los niños.

Las dificultades a la hora de analizar la conversión de estas obras para adultos en dos clásicos infantiles son varias. Por una parte, debemos dejar de lado aspectos fundamentales, como las críticas mordaces de J. Swift o el reflejo del individualismo y de valores propios de la clase media de D. Defoe, que además han sido ampliamente estudiados por la crítica más reputada.

En segundo lugar, nos encontramos con el problema de las adaptaciones. La mayor parte de las historias de literatura infantil simplemente mencionan que eran obras de adultos que pronto se adaptan a un público infantil, pero el proceso no está descrito con exactitud. Es más, las primeras adaptaciones no se dirigen específicamente a niños sino al público en general que, por distintas circunstancias económicas o intelectuales, encuentran difícil acceder a las obras completas. Se trataba de separar al lector más culto del que, o bien tenía un nivel de lectura comprensiva más bajo, o bien una capacidad adquisitiva menor; o ambas cosas a la vez, como solía ser el caso.

---

<sup>1</sup> E. M. Adams (1999) en pág. 9, considera este último punto, las condiciones económicas “*the essential enabling factor for their initial adaptation s for the juvenile market*” .

<sup>2</sup> E. M. Adams (1999) pág. 227.

La elección de algunas versiones en forma de *chapbooks* obedece igualmente a varias razones. Por una parte, era la manera más económica de acceder a ambas obras, un penique era un precio que un sector social cada vez mayor podía pagar sin mayores problemas. Por otra, al considerarse publicaciones menores, la censura de ciertos elementos como los escatológicos (que sin duda atraían a los niños, y siguen atrayendo a las edades donde podemos situar a los primeros lectores) era menor. En tercer lugar, era la versión más descarnada de los elementos narrativos que hacen de estas obras, textos muy populares, casi inmediatamente después de su publicación. En ningún sitio como en los *chapbooks* están estos elementos desprovistos de toda añadidura, ya que estas adaptaciones “*required little intellectual effort of their readers, and offered all the excitements, the thrills and spills of adventure, that magnetise young children, often with woodcuts to illustrate the most dramatic episodes*”.<sup>1</sup>

La elección de estas adaptaciones es, sin duda, atrevida y arriesgada. Si ha costado que se acepte el estudio de la literatura infantil como una actividad académica, el análisis de la literatura popular infantil es algo cuyo reconocimiento no hemos conseguido todavía, por no hablar de cuando las obras son precisamente dos de tal reputación. Se nos antoja que los niños, como lobos salvajes, se han repartido el botín para quedarse finalmente con unos meros despojos narrativos. ¿Serán esos restos capaces de resistir un análisis que finalmente nos lleve a buen puerto?

Pero todo riesgo conlleva un aliciente que en este caso es la escasez de estudios de este tipo. Los pocos que se han ocupado de los *chapbooks*, lo han

---

<sup>1</sup> E. M. Adams (1999) pág. 26. Naturalmente las cuestiones estilísticas de la obra original desaparecen totalmente en las adaptaciones y, por lo tanto, no nos vamos a ocupar de su análisis, salvo para llamar la atención sobre la sencillez de vocabulario y sintaxis, que indican claramente el público al que iban dirigidas.

hecho más de la tradición narrativa medieval que de la adaptaciones de estos dos clásicos. Puede que la magnitud e importancia de la versión completa de ambas obras y su trascendencia en la literatura inglesa hayan amedrentado a muchos estudiosos, y hayan evitado un acercamiento a sus versiones cercenadas y al papel que estas obras han desempeñado en la literatura infantil. Pero al margen de su indudable calidad literaria, del reflejo que nos transmiten de la Inglaterra de comienzos del XVIII, ambas poseen un esqueleto narrativo que no sólo atrajo a los niños del siglo XVIII sino que sigue incendiando la imaginación de nuestros hijos.

Estos dos textos tienen lo que Z. Shavit denomina un “*ambivalent status*”, es decir, pertenecen a dos subsistemas literarios diferentes, en cada uno de los cuales tienen una posible lectura. Nosotros hemos querido analizar aquellos elementos que convocan a la lectura a los más pequeños, los que convierten a los dos libros en sencillas narraciones fantásticas. Ellos son la clave para comprender por qué estas obras fueron tan rápidamente acogidas por los lectores infantiles. La escasez de material de lectura adecuado y el árido panorama de la literatura infantil oficial pueden ser una razón, pero no nos dan cuenta de por qué la misma historia sigue siendo atractiva para un lector de nuestro siglo, en el que la oferta de literatura infantil a veces nos puede parecer excesiva, y cuya forma de vida tan poco tiene que ver con la de un niño del s. XVIII.

Por encima de los factores externos que analizaremos en los primeros capítulos, debe haber algún elemento inherente a la obra que justifique tal ejemplo de fidelidad lectora. Creemos que la razón fundamental ha de buscarse en ciertos contenidos folklóricos y mitológicos. Hay una serie de elementos en los dos textos de los que los niños se apropiaron rápidamente

porque para ellos eran muy conocidos a través de la literatura popular y de la mitología clásica; es bien sabido que a los pequeños les gusta escuchar las mismas historias una y otra vez.

La razón principal del éxito de *Robinson Crusoe* y de *Gulliver's Travels* entre los lectores infantiles se debe precisamente no tanto a lo que de originalidad tienen, sino a la forma en que expresan elementos narrativos muy familiares: historias de gigantes y duendecillos, o de héroes viajeros que, tras años de aventuras, vuelven victoriosos, son abundantes prácticamente en todas las mitologías occidentales.

Antes de analizar los aspectos mitológicos concretos que pudieron atraer a los más pequeños, creemos necesario un estudio sobre el concepto de mito, orientándolo hacia la relación que algunos han vislumbrado entre el pensamiento mitológico y el pensamiento infantil. Justificaremos, así, la importancia y la pertinencia que el análisis de los contenidos mitológicos tiene en los estudios de la literatura infantil.

Comprobaremos que una característica de la cultura infantil es la salvaguarda de las tradiciones<sup>1</sup>. Sería insensato defender aquí que los niños son indiferentes a los poderes del *marketing* y las modas; en una sociedad como la actual eso sería un milagro, una hazaña mayor que la de todos los héroes que habitan sus historias. Sin embargo, por encima de los monstruos de diseño por ordenador, por encima de los personajes de la mayoría de los dibujos animados actuales, por encima de tamagochis japoneses y similares, por encima de toda esa ficción de usar y tirar, en la imaginación infantil perviven (¿o deberíamos decir sobreviven?) robinsones, hadas, gnomos,

---

<sup>1</sup> Iona y Peter Opie nos demuestran en sus análisis del folklore infantil que el mundo de los niños cambia menos que el de los adultos, y Ph. Ariès lo considera una especie de islote donde quedan refugiados tradiciones y arcaísmos.

dragones y ogros, gigantes y enanos que, con distintos ropajes, han poblado las mentes del ser humano desde el nacimiento de nuestra civilización.

Y es que los niños han ido recogiendo todo lo que el adulto ha desechado a lo largo de siglos de desarrollo. La creencia en gigantes y hombrecillos que pueblan los textos de la mitología sumeria y acadia, que se repiten en la griega y romana y en la Biblia, son un claro ejemplo. Pero estos desproporcionados personajes no son los únicos: los ogros y otros animales fantásticos que en la antigua Mesopotamia asustaron a todos, apenas sobrevivieron al San Jorge medieval, salvo unos pocos que quedaron probablemente asustados, debajo de las camas infantiles y aún hoy se asoman a través de las ventanas de las historias favoritas de nuestros hijos.

## **A. FORMACIÓN DEL PÚBLICO LECTOR INFANTIL**

### **CAPÍTULO 1. PRÁCTICA EDUCATIVA: SOCIEDAD E INSTITUCIONES**

## Capítulo 1.- Práctica Educativa: Sociedad e Instituciones.

## **1.1. El punto de partida**

Al abordar el análisis de los orígenes de la literatura infantil inglesa, consideramos que el estudio del sistema educativo es un paso previo necesario. El olvido de este aspecto en muchos de los trabajos existentes se debe, sin duda, a un error de perspectiva histórica. Dada la coyuntura actual, la existencia de lectores infantiles es algo que damos por supuesto, y no consideramos digno de atención. Sin embargo, en la Europa del s. XVIII las circunstancias eran, como veremos, muy diferentes. La educación no era un derecho universal, ni la lectura una habilidad imprescindible; de hecho, hasta mediados de siglo no hay un público lector infantil lo suficientemente numeroso como para que el mundo del negocio editorial considere rentable la publicación de obras dirigidas específicamente a los más pequeños.

El motor principal para la formación de un público lector infantil fue, sin duda, el desarrollo de un sistema educativo. Educación, libros y niños son términos indisolublemente unidos en la historia de la Edad Moderna. Lo que nos interesa aquí es el estudio de la educación como fuente de alfabetización y, por lo tanto, como vía de acceso a la literatura. Actualmente se considera la alfabetización un primer paso en el camino educativo, pero en la época de la que nos vamos a ocupar la gran mayoría de los niños acababan su vida escolar en el momento en el que dominaban los rudimentos básicos de la lectura. Su acceso a los diferentes tipos de literatura (oral, de cordel, textos clásicos en latín, etc.) venía determinado por el nivel en el que abandonaban el sistema educativo.



La historia de la educación es un sector de conocimientos que depende no sólo de la historia del pensamiento filosófico, sino también de las circunstancias culturales y socioeconómicas de cada época, es *“un fenómeno que se explica dentro de un entorno social determinado y que, a la vez, puede actuar como agente dinámico y recordatorio de esa misma sociedad”*<sup>1</sup>.

Una historia social de la educación ha de tener en cuenta aspectos muy variados que van desde los cambios de las estructuras sociales, hasta el estudio de los ideales educativos de los pensadores más representativos, pasando por las relaciones no sólo con la Iglesia y con el Estado, sino también con la familia.

Educación, lectura y literatura comparten una doble orientación. Por un lado, son actos íntimos, relacionados con la psicología del individuo. Pero, como todos los aspectos del comportamiento humano, tienen además una vertiente social. En este sentido, los antropólogos nos han ofrecido estudios que revelan una versión de la educación menos restrictiva, que no se limita a la escolarización, sino que abarca tanto la educación formal como el aprendizaje no oficial. Siguiendo esta línea, no sólo prestaremos atención a los centros educativos oficiales, también nos ocuparemos en capítulos posteriores de formas alternativas de acceder a la lectura, de las campañas de alfabetización, de la repercusión de la imprenta en la difusión de la literatura entre grupos tradicionalmente excluidos –como los niños y las clases mas bajas- y del papel que la cultura popular, de carácter fundamentalmente oral, juega en todo este proceso.

En este breve recorrido, no nos hemos ocupado del triunfo del escolasticismo, ni de la discusión entre realistas y nominalistas o la aplicación del método filosófico a cuestiones teológicas que tanto preocuparon en la

---

<sup>1</sup> M. T. Nava (1992) pág. 129.

Edad Media, porque todas estas cuestiones pertenecen a niveles educativos altos y eran ocupación de la élite intelectual. Lo que a nosotros nos interesa es la educación elemental y media que permite crear un número de lectores infantiles y juveniles.

Un análisis histórico de la evolución de la educación como factor principal que conduce a la formación de un público lector infantil numéricamente significativo, ofrece al crítico información valiosa y abre ventanas a través de las cuales podemos contemplar y entender mejor la relación entre el texto y el pequeño lector.

Veremos cómo, a través de distintos siglos, la lectura pasa de ser un oficio o un lujo muy minoritario, a una necesidad práctica, para convertirse en una última fase en un elemento de ocio; al fin y al cabo, un lujo de nuevo, aunque esta vez al alcance de una mayoría. Primero fue necesario que la lectura adquiriera prestigio social y respeto. Los poderes religiosos y políticos pronto fueron conscientes de la importancia que tenía un control del sistema educativo y de los peligros y ventajas que encerraba la alfabetización. Pero para que se permitiera la existencia de lo que hoy consideramos literatura infantil, fue necesario un último paso, hubo que perderle el respeto conseguido a lo largo de siglos, hubo que despojar a la lectura de didactismos, adoctrinamientos y dudosas utilidades.

## **1.2. Breve historia de la educación hasta la Edad Moderna**

Según Tácito, las primeras escuelas romanas en Britannia se establecieron en el año 78 D.C., exclusivamente para la clase gobernante, nunca se contempló la posibilidad de educar a la mayor parte de la población que seguía siendo celta y analfabeta.<sup>1</sup>

Las invasiones anglosajonas no hicieron sino empeorar la situación. Los anglosajones eran paganos que no sabía leer ni escribir, y que no tuvieron el más mínimo interés por conservar la cultura romana. La educación se limitaba al entorno familiar, centrándose en las actividades de cultivo y en el conocimiento de la naturaleza. Era una cultura de tradición oral poblada de dioses, héroes, demonios y monstruos.<sup>2</sup>

En el año 597 llega San Agustín<sup>3</sup> para convertir al rey Ethelbert, y establece una iglesia y una escuela en Canterbury destinadas a la formación de conversos nativos que luego ocuparán puestos eclesiásticos. Esto supuso un gran avance no sólo en cuanto a los aspectos culturales, sino principalmente porque la Iglesia introdujo en una sociedad bárbara un código moral que regularía lo que iba a ser una nueva forma de vida.

Se van estableciendo escuelas ligadas a monasterios que, como es lógico, van a necesitar libros. El monje Benedict Biscop<sup>4</sup> trae de sus viajes a

---

<sup>1</sup> C.C. Tácito, *Vida de Julio Agrícola*, XXI. “Hacía instruir en las artes liberales a los hijos de las familias principales.”.

<sup>2</sup> Cfr. G.R.Owen (1998) especialmente capítulo 1.

<sup>3</sup> San Agustín de Kent, arzobispo de Canterbury.

<sup>4</sup> Antes de llegar a ser el obispo Benito, fue noble de la corte real, que luego abandonó para convertirse en fundador y primer abad de los monasterios de Wearmouth y Jarrow (SS. Peter y SS. Paul) Considerado el

Roma más de doscientos libros a los que tendrá acceso su discípulo Beda, considerado el primer historiador inglés. Los estudios que se impartían en los centros de los monasterios eran el Trivium (gramática, lógica y retórica) y, en menor medida, el Quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música). Todo con una finalidad: el estudio de las Sagradas Escrituras. El monopolio que de la educación tenía la Iglesia se hizo explícito en el año 817 cuando Ludovico Pío promulgó una capitular limitando la asistencia a las escuelas benedictinas a los oblatos de los monasterios.

Esta educación que estamos describiendo afecta a un porcentaje realmente insignificante de la población, ya que incluso gran parte del clero era analfabeto. Otra cultura paralela, de canciones heroicas y poesías colmadas de hadas, fantasmas, ogros y brujas, fluía inmune a la cultura monacal, casi invariable desde las invasiones anglosajonas.

Tras el paréntesis que supuso la invasión danesa, que casi causa la desaparición de los monasterios en el siglo IX, el siglo X contempla un pequeño resurgimiento de la educación, con el desarrollo de las escuelas catedralicias.

Cuando llegan los normandos (1066) se encuentran con un país rústico y prácticamente analfabeto, con un reducido número de escuelas para oblatos y otras dependientes de las catedrales. Las más elementales eran las escuelas de canto, que enseñaban únicamente a leer el latín necesario para poder cantar en los oficios litúrgicos. Aquéllas que además enseñaban gramática latina, a leer y, en algunos casos, a escribir, se llamaban escuelas de gramática

---

padre de los monasterios benedictinos en Inglaterra, hizo cuatro viajes a Roma durante los cuales reunió una estupenda colección de manuscritos, reliquias y cuadros que donó a los monasterios, que se convirtieron así en uno de los centros culturales cristianos más importantes de la Europa de finales del siglo VII.

(*grammar schools*). Existían además otro tipo de escuelas de escritura destinadas a preparar a los futuros amanuenses.<sup>1</sup>

Hacia el final de Alta Edad Media, nuevos conocimientos procedentes de la Grecia clásica y del mundo árabe llegan en traducciones latinas a través de España y Sicilia. Se pone de moda la lógica aristotélica, el estudio de los clásicos y el latín más purista.

Con la conquista normanda se importan libros y profesores de Francia. Cada catedral es responsable de mantener una escuela y se vive en todo el siglo XII una especie de edad de oro de la educación, que pasa del dominio de los monasterios al de las catedrales.<sup>2</sup>

En 1179, en el tercer Concilio Lateranense (11º Consejo Ecuménico) bajo el mandato del Papa Alejandro III, se estipula que cada catedral tendrá la obligación de mantener a un profesor para enseñar al clero y también que los estudiantes pobres deberán recibir enseñanza gratuita. Esta obligación será ratificada por Inocencio III en 1215, en el cuarto Concilio Lateranense. Ya en el año 862, el Papa Eugenio había publicado una decretal recordando a los obispos que era su obligación mantener una escuela<sup>3</sup>, obligación a menudo incumplida y repetidamente recordada por los papas, incluso casi tres siglos después.

Más tarde no fueron sólo las catedrales sino que cualquier iglesia con medios debía mantener un *grammar master*<sup>4</sup>, y, en las iglesias urbanas,

---

<sup>1</sup> En España las escuelas de gramática también se llamaban escuelas de latinidad. En inglés el término "*grammar schole*" lo utilizó John Trevisa por primera vez en la traducción del *Polychronicon* del benedictino Ranulf Higden en 1387, impresa por Caxton en 1482. Véase J. Bowen (1975) vol. II, cap. X.

<sup>2</sup> Véase J. Bowen (1975) vol. II, págs 59 ss. La mayoría de estas escuelas dependientes de las catedrales se convierten en *Grammar Schools* a partir del siglo XIII.

<sup>3</sup> El documento denominado "*Bishops should Establish Masters and Teachers in Fit Places*" está recogido en A. Leach (1911) *Educational Charters and Documents*, citado en J. Bowen, (1975) vol II, págs. 60-61.

<sup>4</sup> El término "*grammar*" no sólo comprendía las reglas gramaticales estudiadas en los libros de Donato (*Ars Maior* y *Ars Minor*) o Prisciano (*Institutiones Grammaticae* y *De Nomine, Pronomine et Verbo*) sino que también abarcaba otros campos como la literatura clásica o la filología. Cfr. J. Lawson, y H. Silver (1973) págs. 20-21.

además, a un profesor de teología. Paulatinamente se va produciendo una transferencia en la educación del clero regular al secular, del monasterio a las catedrales. Este proceso jugó un papel importante en el despertar intelectual del siglo XII, al que también contribuyeron algunas circunstancias económicas y políticas: por una parte se experimentó un resurgir del comercio debido a excedentes agrícolas y de productos manufacturados, por otra, se produjo una mayor centralización del poder.

La pujanza económica de las ciudades erigidas en torno a las sedes episcopales da como resultado el símbolo más espectacular de la riqueza medieval: las grandes catedrales. Esta riqueza tuvo a la vez otras consecuencias como la creación de un cuerpo especial de clero dentro de las catedrales, el cabildo. Esta sociedad de canónigos, que surgió debido a la creciente complejidad de la administración de la catedral, estaba compuesta por un capistol o chantre, un deán, un tesorero y un canciller, que era el encargado de la escuela, de la biblioteca y de los archivos.

Las escuelas catedralicias o colegiales<sup>1</sup> tenían en principio un carácter totalmente eclesiástico, todos los alumnos eran clérigos o aspiraban a serlo.

En las nueve catedrales seculares<sup>2</sup> el canciller era el responsable de la educación, más tarde pasó a llamarse *scholasticus* o *magister scholarum*.<sup>3</sup> El rector (*chancellor*) daba un sueldo al *scholasticus* que era completado con las tasas que cada alumno pagaba. Con permiso del obispo, el rector podía dar licencia a más de un profesor dentro o fuera de la ciudad. Aunque al profesor nunca se le asignó una prebenda, tal y como aconsejaba el consejo ecuménico, fue una persona de gran importancia que tenía que ser *Master of Arts*, un título muy poco frecuente en esa época. Con el tiempo, a medida que

---

<sup>1</sup> Se denominaban colegiales cuando pertenecían a una iglesia con cabildo pero sin sede episcopal.

<sup>2</sup> York, Salisbury, Lincoln, Chichester, Lichfield, Wells, Hereford, Exeter y Londres.

<sup>3</sup> En España se denominan maestrescuela.

aumentaba el número de alumnos, hubo necesidad de nombrar maestros auxiliares (*usher*) y en las escuelas más grandes el *magister scholarum* se convirtió en una especie de director.

Las nueve catedrales monásticas<sup>1</sup> también tenían la obligación de tener una escuela de gramática, y la mayoría de las catedrales tenían además una escuela de teología, escuelas de canto y de derecho canónico.

En un principio, los alumnos vivían con los canónigos, que les mantenían a cambio de servicios domésticos. Más tarde, los obispos crearon una especie de pequeños internados que recibían una asignación para mantener a unos doce niños al cuidado de un canónigo.

El número de escuelas aumentó considerablemente durante los siglos XII<sup>2</sup> y XIII, a pesar de lo cual la enseñanza estaba al alcance sólo de las familias de clase alta o media-alta<sup>3</sup> (abogados, comerciantes, pequeños propietarios, etc).

El acceso a la educación de la clase alta fue un paso hacia la extensión de la alfabetización, ya que la cultura deja de ser patrimonio exclusivo de los monjes. La complejidad cada vez mayor de la administración del Estado supuso además un incentivo para aprender a leer y escribir. Debido en parte a

---

<sup>1</sup> Canterbury, Winchester, Worcester, Rochester, Durham, Ely, Norwich, Coventry y Bath.

<sup>2</sup> Para ver más en profundidad los factores que confluyen para convertir al siglo XII en una época de revolución intelectual, una especie de renacimiento, véase A. L. Poole (1951) y J. Bowen (1975) vol II, cap. X.

<sup>3</sup> Es muy difícil generalizar sobre la clase social a la que mayoritariamente pertenecían los estudiantes de las escuelas de gramática. Para algunos autores las clases altas eran demasiado perezosas y orgullosas como para dedicar a sus hijos al estudio, y si lo hacían, normalmente empleaban tutores privados; mientras que las clases medias eran las interesadas en dar una educación a sus hijos que les pudiera servir de trampolín social. A pesar de la inmovilidad social típica de la Edad Media, hay un indicativo que nos permite afirmar que los alumnos de las escuelas de gramática en el s. XVIII, provenían de distintos estratos sociales —excluyendo naturalmente las clases más bajas que tenían una economía de subsistencia— nos referimos a los distintos tipos de alumnos que vemos en la universidad. Las descripciones que han llegado a nuestros días de la vida universitaria nos ofrecen evidencias que a veces son contradictorias. Por un lado, tenemos el tópico del estudiante pobre, casi en harapos, y, por otro, el del juergista que pasa el tiempo dedicándose a juegos, a la bebida y a las reyertas. Para la clase media la Universidad era una oportunidad para ascender en el escalafón social. Algunos jóvenes con pocos recursos entraban en la Universidad como “*servitors*”, una especie de criados de los alumnos de las clases altas.

las disputas entre Iglesia y Estado, la corona necesita cada vez más administradores. En el siglo XII, Enrique II quiere restaurar la supremacía de la corona y reformar algunas costumbres escandalosas de la iglesia, conflicto que acaba con el asesinato de T. Becket, arzobispo de Canterbury. A comienzos del s. XIII, es el papa Inocencio III el que intenta establecer la hegemonía pontificia sobre los reyes europeos. Estas luchas por el poder son la causa de que, cada vez más, los reyes necesiten administradores que no pertenezcan a la iglesia.<sup>1</sup>

A pesar de las mejoras, las escuelas permanentes seguían siendo escasas en la mayoría de las ciudades, donde la población no pasaba de unos pocos cientos, mientras que para los habitantes de las zonas rurales continuaban siendo un lujo impensable.

Si eran pocos los jóvenes que tenían acceso a la *Grammar School*, el paso a la universidad, a partir de los catorce años, era algo reservado a una élite aún más escasa. Oxford (1200) y Cambridge (1209), las dos únicas universidades del siglo XIII, eran centros de “*proffesional training – equipping men for careers as teachers, preachers, civil and canon lawyers, officials and administrators*”<sup>2</sup>. Otras ciudades como Canterbury, York, Winchester o Lincoln conservaban desde la época de los anglosajones una reputación como centros de estudio.

Al no existir barreras lingüísticas, puesto que la educación era en latín en toda Europa, se pone de moda entre la alta nobleza asistir a los centros de enseñanza más reputados del continente.

---

<sup>1</sup> En esta época cuando hablamos de lectura y escritura nos referimos naturalmente al latín, lengua de los asuntos administrativos y religiosos.

<sup>2</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 31.



En el siglo XII los benedictinos habían pasado el relevo del monopolio educativo a los agustinos, los cuales podían trabajar en las parroquias<sup>1</sup>, con lo cual tenían un contacto más directo con la población. No sólo se encargaban de las escuelas que formaban parte de las propiedades que les habían otorgado sus benefactores, sino que fundaron además nuevos centros y utilizaron también sus casas como internados para la educación de los hijos de la pequeña nobleza.

A partir del siglo XIII, y durante toda la Baja Edad Media, se extiende la red de escuelas dependientes de catedrales o grandes iglesias, donde algunos alumnos pagaban por la enseñanza que recibían y otros asistían de forma gratuita.<sup>2</sup>

Como consecuencia de la dificultad que la iglesia tenía para el reclutamiento de niños oblatos durante el siglo XIII, se crean también otro tipo de escuelas, las *almonry schools* (lit. escuelas de limosnería), que se mantienen gracias a parte del dinero que los monasterios tenían destinado a limosnas para pobres<sup>3</sup>. Aunque a partir del siglo XIII papas y obispos expresan repetidamente su desaprobación por las escuelas de pago, y ordenan a los párrocos que tomen medidas para establecer la enseñanza gratuita, las escuelas de limosnería son las únicas realmente benéficas.

Pero no toda la educación estaba bajo el dominio de la iglesia:

---

<sup>1</sup> Los benedictinos no podían trabajar en las parroquias puesto que es una orden que se dedica a la contemplación.

<sup>2</sup> En realidad no era del todo gratuita, ya que el alumno tenía que prestar algún tipo de servicio, como por ejemplo cantar en el coro.

<sup>3</sup> Estas escuelas surgen cuando el limosnero (*almoner*) encargado de distribuir el dinero de los monasterios dedicado a limosnas, establece una serie de becas que cubren los gastos de asistencia a una escuela catedralicia, alojamiento y comida para niños menores de 10 años que supieran cantar y leer. Los niños a cambio cantan en el coro y actúan como ayudantes de los monjes. La primera escuela de limosnería se fundó en Ely. Véase J.Bowen (1975) vol. II, págs. 421-2.

*“In the country at large most of the teaching obtainable was probably provided by individuals, not by permanently established institutions, and was therefore casual, sporadic and unorganized”.<sup>1</sup>*

La escasa y dispersa población de los núcleos rurales hacía difícil el mantenimiento de instituciones educativas, por lo que muchos niños dependían de padres, familiares o algún vecino para recibir una instrucción básica, y las clases más altas empleaban tutores. Debido a las dificultades de transporte, muchos alumnos de zonas rurales que querían continuar su formación en una escuela de gramática, se veían obligados a buscar alojamiento en casa de familiares, amigos o de algún religioso.

En las ciudades más grandes también había un pequeño número de profesores privados que no dependían de ninguna iglesia, y que simplemente alquilaban una habitación que hacía las veces de escuela.

Durante los siglos XI y XII se habían empezado a formar los gremios o cofradías, agrupaciones de devotos de un santo que, entre otras obras de caridad, fundan escuelas que se ocupan de conocimientos técnicos a los que las escuelas catedralicias no prestan atención, pero que son necesarios para la vida práctica. Las cofradías habían sobrevivido desde la época de los romanos como organizaciones religiosas, pero durante los siglos XII y XIII se asociaron a distintos oficios artesanales mientras seguían manteniendo su carácter religioso; constituyeron la alternativa técnica a las escuelas catedralicias y la

---

<sup>1</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 23.

fueron la fuente del desarrollo científico posterior<sup>1</sup>. Con el tiempo, los gremios llegaron a fundar sus propias escuelas elementales para educar a sus propios hijos.

Aunque la ley prohibía expresamente a los siervos enviar a sus niños a la escuela o a un taller de aprendizaje, lo que hubiera constituido una manera de mejorar su categoría social, muchos llegaban a recibir la tonsura; algunas veces, gracias a los permisos del señor feudal, y, otras, de forma ilegal<sup>2</sup>. Esta situación irregular se legalizó en 1405-6, cuando Enrique IV anula el Estatuto de Labriegos y Aprendices de 1349, y establece que los padres de cualquier estrato social pueden llevar a sus hijos a la escuela o a algún gremio de aprendices. De esta manera, la condición de siervo deja de ser un obstáculo para el acceso a la educación, a la vez que se favorece el desarrollo de escuelas seculares.

Conforme se eliminan barreras para el acceso a la educación, la oferta se amplía. Por un lado, las fundaciones benéfico-docentes aumentan durante el siglo XV<sup>3</sup>. Por otra parte, en las ciudades donde la iglesia no tenía escuela ni había ningún benefactor, los representantes de la burguesía se ponen de acuerdo para pagar un salario fijo a un maestro y proporcionarle una habitación.

Pero, por encima de las restricciones legales o de las limitaciones económicas, la extensión de la alfabetización se encuentra con una barrera de tipo lingüístico. Hasta el año 1300 la mayor parte de los textos escritos estaban en latín, el escaso material que había en inglés eran sermones o lecturas religiosas. La mayor parte de la sociedad, que hablaba inglés, no

---

<sup>1</sup> Algunos de estos gremios se ocuparon del desarrollo de descubrimientos relacionados con las letras, como fue la fabricación de papel y la escritura en letras de molde, inventada por los chinos. En el s. XII, los fabricantes de papel, que era un verdadero artículo de lujo, eran ya un gremio establecido.

<sup>2</sup> Algo cada vez más frecuente después de la epidemia de 1349 y de la revuelta campesina de 1381.

<sup>3</sup> Enrique VI fundó Eton en 1440.

sabía leer ni escribir porque socialmente tampoco se consideraba una habilidad importante.

El analfabetismo no sólo afectaba al campesinado. Los caballeros y nobles anglosajones también eran analfabetos; no tenían ninguna necesidad de aprender a leer, y mucho menos a escribir, puesto que tenían funcionarios administrativos a su servicio que se encargaban de esas tareas. Los castillos necesitaban de alguien que pudiera desempeñar el papel de escribano, así que normalmente mantenían a un clérigo residente que realizaba estos trabajos, a la vez que desempeñaba las funciones propias de un sacerdote<sup>1</sup>. En el caso de no poder mantener a un clérigo, recurrían al sacerdote de la iglesia rural. El clero fue, por lo tanto, el intermediario entre la nobleza, mayoritariamente analfabeta, y el saber. El párroco formaba parte del sistema feudal, ya que solía recibir la propiedad de su iglesia en feudo, bien del obispo, bien de un señor feudal.

Con la invasión Normanda se retrasa el uso del inglés escrito. El francés se convierte en el lenguaje de la corte, el lenguaje de la *polite literature* (romances y canciones de gesta) y el latín continúa siendo la herramienta para los documentos oficiales y la Iglesia. Tan raro, por escaso, era que alguien supiera leer y escribir latín, que hacia el final de la Edad Media esa facultad pasó a ser el elemento definitorio de la palabra *clerk*:

*“In effect, the doctrine was that any man who could read was a clerk and therefore immune from much of the ordinary common Law”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Con el tiempo algunos clérigos que no habían recibido más que las órdenes menores, aprovechan sus estudios para otras actividades no religiosas y muchos se convierten en escribanos.

<sup>2</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 36. Esto se conocía con el nombre de “*benefit of clergy*” (beneficio de clerecía o privilegio eclesiástico) y se convirtió en un recurso para evitar la pena de muerte. Cuando un acusado de un delito grave demostraba que sabía leer se le consideraba automáticamente “*clerk*” y pasaba a ser juzgado por el obispo que nunca inflingía pena de muerte.

Pero no todo el clero sabía leer, había una gran distancia entre obispos, canónigos y rectores por una parte, y coadjutores y capellanes por otra<sup>1</sup>. Dentro de esta estructura tan jerarquizada, los más cultos hablaban inglés, latín y francés, pero el clero más humilde seguía siendo analfabeto<sup>2</sup>. Para corregir esta situación el Papa Gregorio IX ordenó en 1234 que cada párroco tuviera un *clerk*<sup>3</sup> que le ayudara en la misa y en la escuela, donde deberían enseñar especialmente los diez mandamientos, el credo y los pecados capitales.

Un factor que hizo a la Iglesia reflexionar sobre la necesidad de educación de sus predicadores fue el aumento de la alfabetización entre la población laica a partir del siglo XII, debido a la incipiente complejidad de la administración pública que exigía cada vez más funcionarios que dominaran al menos los rudimentos básicos de lectura y escritura:

*“The advanced administrative system of the twelfth century was viable because literacy was widespread enough throughout society to make possible an ever increasing use of written documents. The ability of a growing number of laymen to read and write was matched by the*

---

<sup>1</sup> Los primeros provenían de familias acomodadas y habían asistido a la universidad, incluso algunos se habían graduado y, a veces, el obispo les daba permisos por estudios de hasta tres años. Los coadjutores y capellanes provenían en su mayoría de familias campesinas, algunos sabían un poco de latín, pero el “oficio” lo aprendían generalmente haciendo de monaguillos de otros sacerdotes más expertos. La diferencia entre los dos grupos es que los primeros son “*beneficed*” (beneficiados) es decir tienen ingresos que provienen de los beneficios que producen las propiedades de la iglesia que tienen a su cargo. Los segundos son “*unbenefit*” y eran los que realmente desempeñaban las funciones de párrocos.

<sup>2</sup> Un monje ignorante y bastante mundano aparece en *Los Cuentos de Canterbury* de Chaucer.

<sup>3</sup> Empieza un proceso de cambio de significado de la palabra “clerk” que va a finalizar en el siglo XVI. “Clerk” pasa de significar clérigo o sacristán a “*person employed in an office... to keep records, accounts, and undertake other routine administrative duties*” (The New Oxford Dictionary of English) es decir, oficinista. Durante la Baja Edad Media por lo tanto la palabra puede significar ambas cosas y a veces resulta confusa. S. Johnson en su *Dictionary of the English Language* (1755) recoge los siguientes significados: 1. “A clergyman”, 2. “A scholar, a man of letters”. 3. “A man employed under another as a

*availability of a growing number of clerks who, little more than nominally in the service of the Church, undertook the burden of the humbler tasks of royal and private administration”.*<sup>1</sup>

Además de las tres grandes divisiones sociales (clero, caballeros y campesinado) comenzó a cobrar auge en las ciudades una minoría de artesanos, profesionales y comerciantes que sabían leer en inglés, a veces en francés, y más raramente en latín<sup>2</sup>. En total, aproximadamente un 3% de la población sabía leer. La cultura de la mayor parte de la sociedad, de origen rural, seguía la tradición oral basada en temores y supersticiones ancestrales, leyendas vernáculas, romances, símbolos visuales y ceremonias.<sup>3</sup>

A partir del siglo XIV se reconoce el inglés como idioma adecuado para la literatura y los negocios. Esto supone la apertura de la educación a la población laica, algo prácticamente imposible cuando la alfabetización requería conocimientos de latín. Pero, aunque durante el s. XV se extendió la alfabetización entre la nobleza y la alta burguesía, había representantes de las clases más altas que seguían despreciando la lectura y la escritura.

En una época en la que las grandes diferencias sociales, la dispersión de la población y las dificultades de transporte hacían impensable una educación universal, e imposible un control a nivel nacional por parte de los obispos (que eran los que tenían el poder de dar licencias a los profesores) surgían

---

writer”. 4. “A petty writer in publick offices”. 5. “A man who reads the responses to congregation in the church to direct the rest”.

<sup>1</sup> H. G. Richardson y G.O. Sayles (1963) pág. 283.

<sup>2</sup> Los abogados que surgen a partir del siglo XIII eran trilingües. También sabían leer, entre otros, los copistas, los grandes constructores y los joyeros importantes.

<sup>3</sup> La llegada de la imprenta y el aumento en los niveles de alfabetización no supuso una amenaza para estas tradiciones populares; muy al contrario esta literatura oral ha sobrevivido gracias a su paso por la imprenta, normalmente en ediciones de baja calidad (literatura de cordel).

distintas opciones educativas como respuesta a las necesidades puntuales en los distintos enclaves de la geografía inglesa.

Se requería que los profesores fueran *Master of Arts*, pero sólo ocurría así en las escuelas de mayor reputación. Técnicamente todos eran clérigos, pero no necesariamente sacerdotes; algunos sólo habían recibido las órdenes menores, estaban casados y eran a todos los efectos laicos.<sup>1</sup>

Los alumnos que asistían a las escuelas de gramática pertenecían a la clase media o media-alta, eran principalmente “*the sons of freeholders, tradesmen, officials and gentlemen, often lodging away from home in order to be near a school*”.<sup>2</sup>

La mayor parte de los niños, que pertenecían al campesinado, no podían asistir a una escuela de latinidad, no sólo por no poder pagar las cuotas y los gastos de alojamiento, sino porque sus familias no podían prescindir de su aportación a una economía familiar de precaria subsistencia.

Hacia los trece o catorce años se daba por concluida la enseñanza secundaria, tras la cual había tres opciones: un número muy reducido de jóvenes seguía estudios universitarios, otros seguían la carrera eclesiástica, y la mayoría comenzaban el aprendizaje de diferentes oficios para los que se necesitaban conocimientos de latín<sup>3</sup>.

El aprendizaje era fundamentalmente oral incluso en la etapa final de la Edad Media. Los libros, y en general el material de escritura, eran tan caros que constituían un auténtico artículo de lujo. La repetición, la memoria y los dictados eran la base de la enseñanza. El idioma del aula era el francés hasta

---

<sup>1</sup> Salvo que se se podían acoger al “*benefit of clergy*”. Véase pág. 15, nota 2.

<sup>2</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 48.

<sup>3</sup> Copistas, notarios, boticarios etc.

la segunda mitad del siglo XIV, lo cual constituyó otro factor de exclusión de las clases más humildes<sup>1</sup>.

Estamos hablando de niños en la escuela porque hacia ellos va enfocado nuestro trabajo, son sus huellas las que intentamos seguir en esta forzosamente breve retrospectiva sobre la educación. No obstante, somos conscientes de la inexactitud del término, puesto que la escuela no era un dominio exclusivo de la infancia. En el aula, como en el resto de los escenarios sociales de la Edad Media, se mezclaban adultos y niños, sin distinguir edades ni niveles, o mejor dicho, se mezclaban adultos de todas las edades a partir de siete años, puesto que a todos los efectos, un individuo era adulto a partir de esa edad.<sup>2</sup>

La vida era dura y violenta, tanto dentro como fuera de la escuela, y el castigo físico no era sólo algo aceptado socialmente, sino que además estaba justificado en la Biblia.<sup>3</sup>

En las escasas referencias que se hacen a los niños se les considera, en cuanto a capacidad de raciocinio y conocimiento, *tan cuan tabula rasa*. Los niños carecen de razón y necesitan la ayuda divina para comenzar su aprendizaje en la escuela, por eso darán sus primeros pasos en la lectura aprendiendo a leer la frase “*Christ’s Cross be my speed*”, que son las primeras palabras que aparecen en los *hornbooks*.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> No fue hasta mediados del s. XV cuando el inglés desplazó definitivamente al francés en las aulas de las *Grammar Schools*.

<sup>2</sup> Se consideraba que a los siete años el niño tenía capacidad de raciocinio. Restos de esta idea los encontramos en los catecismos del siglo XX en España y en el hecho de que hace un par de décadas los niños en España hacían la Primera Comunión a esta edad. Durante la Edad Media y hasta final de la Edad Moderna, los siete años eran además el comienzo de la edad penal.

<sup>3</sup> Ex. 21, 15-17, Dt. 21, 18-21, Prov. 20, 20, Sab. 16, Mt. 15,4.

<sup>4</sup> Literalmente la traducción sería libros de asta. El *hornbook* era una hoja, primero de vitela y más tarde de papel, con las letras del alfabeto, montada en un marco de madera y protegida por planchas transparentes de cuerno. Tenía una forma parecida a la de una raqueta; además de las mayúsculas y minúsculas tenía al final el padrenuestro y los números romanos.



De 1480 a 1530 se vive un periodo de expansión comercial debido a las buenas cosechas, a condiciones políticas más estables y a un crecimiento demográfico. Un número cada vez mayor de personas están interesadas en adquirir una educación. Algunos comerciantes más prósperos crean escuelas subvencionadas con los beneficios de alguna propiedad que donan para tal fin; son las denominadas fundaciones benéfico-docentes o establecimientos de instrucción pública (*endowed schools*). Éste término no indicaba el nivel de enseñanza que se ofrecía sino la forma de financiación de la escuela, de tal forma que podían impartir clases simplemente de iniciación a la lectura o de gramática latina y griega, o una mezcla de diversas materias.

Conforme la lengua vernácula va adquiriendo prestigio y empleándose cada vez más como vehículo de comunicación escrita, surgen otro tipo de escuelas. Las *ABC schools*, también llamadas *petty* o *parvuli school*, serían el equivalente a lo que hoy se denomina educación infantil; los niños aprendían aquí el abecedario y los primeros pasos de la lectura, utilizando el *hornbook* y el *primer*.<sup>1</sup>

El aprendizaje de la escritura era algo mucho menos frecuente. En realidad, sólo tenían necesidad de dominar la escritura los copistas y los secretarios de la aristocracia y de los grandes comerciantes.

Otro factor que actuó como incentivo para el aumento de las escuelas de lectura y escritura en las ciudades, fue el sistema de aprendizaje de oficios: los gremios. En realidad, la educación formal cubría solamente a una minoría de la población. Ya en la Edad Media, la base de las relaciones sociales era el intercambio de servicios personales. La mayor parte de los jóvenes que sabían

---

<sup>1</sup> El *primer*, que suponía el segundo paso en el aprendizaje de la lectura, era una especie de libro de oraciones.

leer y escribir, lo conseguían entrando como aprendices de algún profesional experimentado. A cambio de alojamiento, ropa y manutención, aprendían un oficio y trabajaban a la vez para el maestro desde los siete a los veintiún años. Casi todos los artesanos más cualificados necesitaban saber leer y escribir, ya que tenían que escribir cartas, recoger pedidos y mantener un recuento de compras y ventas, con lo que parte del aprendizaje comprendía lectura y escritura. Si el maestro artesano no enseñaba directamente a su aprendiz, en muchos casos pagaba para que fuera a alguna escuela cercana.

Para las mujeres, la principal institución educativa, aunque no la única, fueron los conventos. Estos centros albergaban y educaban a las hijas de las familias de las clases altas. Las religiosas, a su vez, solían ser hijas o viudas de familias de clase media-alta. La encargada de impartir las clases era la *magister noviciarum*, que sabía leer, aunque no era frecuente que supiera escribir.

Normalmente se entraba en el convento hacia los siete años. Después de recibir una educación básica, algunas niñas tomaban los votos, pero otras abandonaban el convento a los catorce años para casarse. El curriculum variaba mucho de un centro a otro, pero básicamente se enseñaba a leer en latín y una serie de actividades que preparaban a las jóvenes para la vida de mujeres casadas de clase alta: bordado, hilado, música, pintura, buenos modales, etc.

Otro escenario educativo para jóvenes durante la Edad Media era el castillo. En este entorno las mujeres gozaron en la Edad Media de ciertas ventajas sobre los hombres. Mientras los jóvenes estaban luchando en guerras o cruzadas, o entrenándose para hacerlo, las niñas pasaban, a partir de los siete años, a ser educadas bien directamente por la señora del castillo o, con

más frecuencia, por tutores, normalmente capellanes. De esta manera, no era raro que las jóvenes supieran leer latín y conocieran bien las oraciones y los principios básicos de la religión. A la vez, se les instruía en las destrezas necesarias para el gobierno del castillo en caso de que el marido faltara<sup>1</sup>. Su educación se completaba con actividades más lúdicas como canto, baile, ajedrez, equitación o cetrería.

En Inglaterra se puso de moda otra forma de educación femenina aún más elitista: se enviaba a las jóvenes de la alta nobleza a las escuelas de las más prestigiosas cortes europeas.

A partir del s. XI empezamos a ver también algunas mujeres enseñando en escuelas públicas para niñas y a partir del s. XII era frecuente que niños y niñas compartieran aula en las escuelas elementales de los centros de población más pequeños. De esta manera, un número cada vez mayor de niñas aprendía a leer en inglés, pero aquí finalizaba su paso por las instituciones educativas, ya que las mujeres no eran admitidas en las *grammar schools*, y, por lo tanto, también estaban excluidas de la enseñanza universitaria.

---

<sup>1</sup> A veces incluso tenían algún conocimiento de medicina, muy útil para curar a los hombres cuando volvían heridos.

### **1.3. Características y evolución de la educación en la Edad Moderna**

En general, durante la Edad Media el interés por la educación fue débil y parcial. Si hacemos un balance final de los mayores logros, dos son los hechos que destacan: la progresiva pérdida del monopolio que la Iglesia tenía en materia de educación y la aceptación del inglés como lengua adecuada para todo tipo de asuntos, ya sean culturales, políticos o religiosos. El desarrollo de estos dos factores durante la Edad Moderna va a ser condición indispensable para la formación de un público lector numéricamente significativo.

Durante esta época se dan una serie de factores que hacen que la demanda educativa crezca y por lo tanto aumente el número de centros de enseñanza: cambios sociales, crecimiento demográfico y económico, reformas y contrarreformas, Renacimiento, etc. Todo ello va a dar como resultado una nueva visión de la educación infantil.

Los cambios comenzaron ya a principios del siglo XV, cuando el aumento de la población urbana supuso una mayor demanda de gente que supiera leer y escribir<sup>1</sup>. Como complemento de la escasa educación que se daba en las escuelas elementales dispersas por las diferentes iglesias y catedrales, las escuelas de gramática experimentan un gran desarrollo. Pero a pesar de las mejoras, la mayor parte de los niños no recibían instrucción

---

<sup>1</sup> Leer y escribir en latín, aún el lenguaje de la Administración y de la Iglesia.

ninguna puesto que seguían atados a la tierra, al sistema de servidumbre<sup>1</sup> y, además, las escuelas eran escasas en número y en capacidad.

Los cambios graduales que se fueron dando a lo largo de esta época a nivel sociopolítico y también cultural, van a influir de manera decisiva en la evolución de la educación.

Durante la Edad Moderna empieza a dejarse sentir una verdadera necesidad de educación que no existía en la Edad Media. El tradicional sistema de aprendizaje en la casa de alguna familia noble se revela insuficiente para los jóvenes de las clases altas, que empiezan a ver la utilidad, por ejemplo, del conocimiento de la ley en una sociedad cada vez más compleja en la que van a estar obligados en muchos casos a administrar justicia debido a su rango, o del dominio del latín y el francés, los dos idiomas indispensables en las relaciones internacionales. En general, la preparación intelectual, que tenía como base el conocimiento de los clásicos, empieza a ser políticamente más útil que el dominio de la espada.

En las clases medias, especialmente entre los comerciantes, la lectura, escritura y las reglas básicas de contabilidad se hacen indispensables en unos momentos en los que el comercio internacional se está desarrollando. La alfabetización adquiere un fin práctico en la preparación para la vida adulta y pasa en muchos casos a ser un trampolín social. Así, niños de diferentes clases sociales acuden a centros de enseñanza para aprender a leer y, en ocasiones, a escribir. Para unos la educación acaba en este punto, para otros continúa en la *grammar school*, y para muy pocos es el primer paso hacia la Universidad.

---

<sup>1</sup> Aunque legalmente el Estatuto de Labriegos y Aprendices fue anulado en 1405, la dependencia de la población rural del señor feudal no desapareció inmediatamente.

La educación, que constituye la herramienta básica para la alfabetización de la mayor parte de la sociedad, va a pasar durante estos siglos por una serie de avatares que van a ir perfilando un sistema complejo y variado.

El primer gran cambio se produce en 1532, cuando Enrique VIII se separa de Roma y se proclama cabeza de la Iglesia. Durante las tres décadas siguientes gran parte de la población renuncia, más o menos voluntariamente, al catolicismo.<sup>1</sup>

Entre 1536 y 1539 se disuelven las órdenes religiosas. No obstante, la disolución de los monasterios no tuvo unas consecuencias demasiado negativas en lo que a educación se refiere, ya que la mayoría habían dejado de ser centros educativos importantes y habían cedido protagonismo a las catedrales.

La desaparición de las chantrías<sup>2</sup> tuvo consecuencias más dramáticas. En 1545 Enrique VIII se hizo cargo de miles de chantrías con todas sus posesiones. Cuando murió dos años más tarde, su hijo Eduardo VI suprimió dos mil trescientas setenta y cuatro chantrías y capillas de cofradías, lo que supuso un duro golpe para la educación, pues muchas eran centros de enseñanza elemental, y algunas también escuelas de latinidad.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Aunque la causa conocida es el divorcio del rey de Catalina de Aragón para casarse con Ana Bolena, en realidad las luchas por el poder entre la corona y Roma no eran nada nuevo. En el siglo XIV la jerarquía de la Iglesia en Inglaterra se autodenominaba *Ecclesia Anglicana*. El acta de provisiones de 1351 establecía que los clérigos que disfrutaran de prebendas tenían que ser elegidos por el rey o por los señores feudales. Enrique VIII no tenía intención en principio de abandonar el catolicismo, de hecho había sido nombrado Defensor de la Fe por sus argumentos en contra de Lutero, pero la decisión que tomó fue posible al ser una especie de ratificación de la independencia que disfrutaba desde hacía tiempo la *Ecclesia Anglicana*. Véase J. Bowen (1975) vol. II, cap. 13.

<sup>2</sup> Las chantrías tuvieron origen en la Edad Media: una persona muy rica hacía donación de un beneficio permanente para asegurarse de que un sacerdote residente rezara por su alma y cantara una misa a perpetuidad, además se otorgaban unos fondos para la construcción y mantenimiento de una capilla para tal fin. Con el tiempo el edificio en sí pasó a llamarse chantría.

<sup>3</sup> Véase J. Bowen (1981) vol III, pág. 16.

El nacimiento de la iglesia anglicana afectó a la educación en dos aspectos: el primero, la disolución de los monasterios y las chantrías; el segundo, el establecimiento de textos obligatorios en la iglesia y en la escuela.

Con los sermones en inglés y la obligatoriedad del *Book of Common Prayer* (1548)<sup>1</sup>, por primera vez la gente entendía las celebraciones religiosas. Esta era la única educación que habitualmente recibía el pueblo llano.

Otro hecho de gran trascendencia cultural fue la traducción al inglés del Nuevo Testamento que hizo el protestante William Tyndale (1525). Este texto acabó convirtiéndose, a pesar de la oposición inicial, en la base de la vida religiosa en Inglaterra.

Otras reformas afectaron a los niveles educativos más altos: se prohíben los estudios de derecho canónico y se sustituyen por griego, la teología bíblica sustituye a la escolástica y las universidades reciben parte de las posesiones expropiadas a los monasterios.

En cuanto a niveles inferiores, desaparecen algunas escuelas de canto y las escuelas de limosnería (*almonry grammar schools*), que dependían de las órdenes religiosas. Aquéllas que no desaparecen pasan a ser financiadas por las autoridades locales o por las rentas de las tierras expropiadas a los monasterios. En otras ocasiones, eran grupos de padres los que mantenían la escuela o algún benefactor que adquiría tierras para que sus beneficios cubrieran los gastos.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Este libro de rezos supuso el paso definitivo de la iglesia anglicana hacia el protestantismo. A partir de 1520 se habían empezado a introducir las ideas de Lutero que encontraron una acogida más calurosa con la nueva iglesia. Como veremos, todas las tensiones religiosas tuvieron una influencia fundamental en los procesos educativos.

<sup>2</sup> A partir de 1560 aumentan considerablemente las instituciones educativas de carácter benéfico, muchas eran “*petty schools*” para pobres, pero la mayoría eran escuelas de gramática para la clase media. El acto benéfico consistía básicamente en la donación de tierras o de las rentas anuales de esas tierras para abonar el sueldo del maestro, estos solían constituir sus únicos ingresos seguros que el profesor tenía. En las donaciones más generosas también se incluía una escuela y una residencia para el maestro.

*The Chantry Act* de 1547, que autorizó la segunda nacionalización de los bienes de la Iglesia, estableció que los centros educativos se debían mantener dedicando los beneficios de las tierras confiscadas a contratar a un maestro. Pero una crisis económica obligó al gobierno a vender estas tierras, a cambio el rey daba a la escuela una cantidad anual equivalente a los beneficios que producían las propiedades en el momento de su expropiación. Esta medida resultó totalmente inútil a muy corto plazo, puesto que este dinero perdió valor con la revolución de los precios del siglo XVI.<sup>1</sup>

En 1548, bajo el reinado de Eduardo VI, los ministros suprimen todas las capellanías, las corporaciones religiosas y los seminarios mayores, poniendo en peligro todas las escuelas que dependían de estos organismos.

La educación se convierte en una especie de campo de batalla entre católicos y protestantes. En 1549 los católicos fueron expulsados de la universidad<sup>2</sup>, que vivió una auténtica crisis debida no sólo a tensiones religiosas y políticas, sino también a dificultades económicas.

Pero no sólo la universidad es escenario de conflictos, en la enseñanza media se imponen multas e incluso penas de prisión a todos aquellos que ejercen sin licencia. Para obtener la licencia de los obispos, los profesores debían reconocer los “*thirty-nine articles*” y el *Common Book of Prayers*, los dos pilares de la nueva religión. La educación sigue considerándose una actividad ligada a la religión y, como tal, se utiliza como arma, como puesto a conquistar en esta singular batalla. No se les escapa a los gobernantes que la religión es la forma de influencia más sutil y a la vez más amplia y efectiva, y la educación, la vía control y de propagación de ideas más duradera.

---

<sup>1</sup> A lo largo del siglo XVI los precios de los bienes de consumo se dispararon, hubo varias malas cosechas y hambrunas. De 1500 a 1603 los salarios reales cayeron un 57%. Véase K.O. Morgan (1984) págs. 258-265.

<sup>2</sup> Las pruebas para que evitar que católicos y puritanos entraran a la universidad no se abolieron hasta 1871.



El intento de unificación y control religioso afecta no sólo a los permisos para ejercer la función docente, sino también al material didáctico utilizado:

*“The habit of religious conformity thus inculcated was strengthened by the standardization of school room practice, notably by the compulsory and exclusive use of the same Latin grammar- the Royal Grammar authorized by HernryVIII about 1540 but compiled thirty years earlier for St Paul’s School by its first High Master, Willian Lily, with the cooperation of Erasmus and Dean Colet”.*<sup>1</sup>

Este sistema de control distaba mucho de ser perfecto y, de hecho, había profesores católicos y puritanos dando clase sin licencia. Además, se establecen una serie de escuelas en Francia, al otro lado del canal, donde jóvenes ingleses católicos se educan para volver luego de forma clandestina a Inglaterra.

Hemos visto que, a finales de la Edad Media, la Iglesia comenzó a perder el monopolio de la educación, aunque la mayor parte seguía en sus manos, especialmente en lo que se refiere a niveles menos elementales de instrucción. Podemos imaginar, por lo tanto, la reestructuración educativa que supuso el comienzo del anglicanismo. En general, la sociedad, y con ella la educación, evoluciona hacia posturas más laicas. El humanismo, importado de la Italia renacentista, aceleró el proceso de secularización al reafirmar el valor del individuo y de la razón; el saber ya no tiene sólo fines teológicos.

La educación fue un factor fundamental en la revitalización social y

---

<sup>1</sup> J. Lawson, y H.Silver (1973) pág. 101.

cultural que supuso el Renacimiento. La infancia y su formación tienen un gran interés para el intelectual renacentista, que considera que el hombre es la medida de todas las cosas y puede dominar la naturaleza. El ideal es una educación que abarque no sólo las facultades intelectuales, sino también las estéticas y las físicas, es una concepción integral de la educación que busca formar hombres libres. El aprendizaje no se limita al desarrollo de ciertas técnicas, el joven debe cultivar también su cuerpo y sus emociones a través del ejercicio físico, de los juegos, la música y las tertulias.

Se empiezan a escribir tratados educativos, cuyo exponente más influyente en toda Europa fue *El Cortesano*, de Baldassare de Castiglione. Escrita al comienzo del s. XVI esta obra reflejaba, de forma amena y accesible, todos los temas de la teoría educativa humanista. Se valoran nuevos aspectos culturales como las artes, la originalidad o el refinamiento. Al describir las cualidades y conocimientos que debía tener un buen cortesano, va a trazar el esquema de lo que se considerará en adelante el arquetipo de “*gentleman*”.

Este énfasis puesto en la cultura no quiere decir que los humanistas defendieran el derecho universal a la educación. La mayoría de los tratados se refieren a la instrucción de nobles, príncipes o cortesanos. Para los renacentistas, el hombre debía ser educado no sólo en función de sus capacidades, sino también en función del papel que le va a tocar vivir en la sociedad. En *El Cortesano*<sup>1</sup> Castiglione describe, siguiendo la fórmula del diálogo, las cualidades que ha de tener un perfecto cortesano: buen linaje, buena crianza, experto en armas, fiel, esforzado, etc; pero lo más importante es que sepa hablar y escribir bien porque “*además de la bondad, el sustancial*

---

<sup>1</sup> Traducido al inglés por Sir Thomas Hoby en 1561 con el título *The Courtyer of Count Baldesser Castilio*, tuvo una gran influencia no sólo en la vida de la corte, sino en escritores como Shakespeare o Sidney.

*aderezo del alma pienso yo que sean las letras”*<sup>1</sup>. Castiglione hace un elogio de las letras clásicas ya que cree que los que lean los textos de César o Aníbal se verán naturalmente inclinados a imitarles. Junto con el estudio del latín, se reclama una mayor atención para las lenguas vernáculas, siguiendo la tendencia que había comenzado a finales de la Edad Media:

*“El cual querría yo que fuese en las letras más que medianamente instruido, a lo menos en las de humanidades, y que tuviera noticia no sólo de la lengua latina más aún de la griega, por las muchas y diversas cosas que en ella maravillosamente están escritas. No dexe los poetas ni los oradores, ni cese de leer historias; exercítese en escribir en metro y en prosa, mayormente en esta nuestra lengua vulgar”*.<sup>2</sup>

En general, en toda Europa se traducen las principales obras clásicas a las distintas lenguas para hacerlas accesibles a un número mayor de lectores.

Siguiendo la estela de *El Cortesano*, se escriben en inglés obras parecidas como *The Book Named the Governor* (1531) de Sir Thomas Elyot o *The Schoolmaster* (1570) de Roger Ascham. Estas obras, de carácter eminentemente práctico, tienen como fin formar dirigentes para la vida pública. Aunque estamos lejísimos de la educación universal, esto supuso un primer paso, ya que ahora los estudios no están encaminados exclusivamente hacia la teología. Este intento de secularización supone un cambio en la organización del poder, cuya evolución hizo necesaria la creación de un cuerpo de funcionarios y burócratas más instruidos.

---

<sup>1</sup> B. Castiglione (1994) pág. 178.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 182.

En realidad, el Renacimiento no supuso una brusca ruptura con la etapa anterior. El proceso de secularización al que hemos aludido tiene sus raíces en la Edad Media pero va a tener más influencia en esta época, hasta su ralentización debido a las disputas religiosas de los siglos XVI y XVII. El humanismo inglés tuvo un carácter más religioso que en otros países, ya que humanismo y reforma se dan de forma paralela y tienen una serie de puntos en común: una concepción más individual de lo religioso, la desmitificación de la verdad revelada, el intento de recuperación de un cristianismo más primitivo y una mayor confianza en los valores individuales del ser humano.

Tanto el movimiento humanista como la reforma protestante consideraban la educación como un medio de evangelización y una herramienta con la que poder modificar la sociedad que nos rodea. La enseñanza deja de entenderse como una forma de perpetuación de esquemas tradicionales, y se ve como un campo abonado para llevar a cabo cambios importantes.

Tras el paréntesis que supuso el reinado de Maria Tudor (1553-1558), el país confirma su fe protestante con la subida al trono de Isabel I (1558-1603).

Esta monarca reconoció el valor de la educación como un elemento de control religioso; todos los abogados, miembros del parlamento, graduados universitarios y maestros se vieron obligados a jurarle fidelidad. Los maestros, además, tenían que obtener licencia, y todos los libros de texto debían ser aprobados. Con esto se busca un dominio absoluto sobre la educación, que se convierte en un factor de control social y en un elemento de exclusión de los no anglicanos. En 1570 el catolicismo era una religión clandestina, pero los puritanos copaban puestos importantes en el sistema educativo, especialmente en la universidad de Cambridge, aunque aún no

formaban una oposición organizada fuerte, comenzaban a luchar por la sustitución del sistema episcopal por uno presbiteriano.

Muchos de los intentos de estructurar la educación durante la Edad Moderna tienen su origen en un mayor deseo de control sobre la educación por parte de la Iglesia y del Estado. El interés de la monarquía no se debe sólo a la influencia de la idea renacentista de que la educación de las gentes contribuía a la mayor grandeza del país, a partir del s. XVI la administración del Estado se va haciendo cada vez más compleja y empieza a haber una escasez de funcionarios instruidos, por lo cual hay un deseo y una necesidad de preparar a los mejor capacitados para desempeñar puestos en la administración pública.

En el siglo XVII se produce una reacción frente a la enseñanza humanista debida a una serie de cambios sociales y progresos científicos. Crece la población, se revitaliza la economía, banqueros y comerciantes acumulan capitales, pero los sectores sociales dependientes de rentas fijas no muy altas, se empobrecen y las desigualdades sociales aumentan. Esta situación, a la que se suma la aplicación de la primogenitura en las herencias y la incorporación de nuevos espacios económicos, genera una concentración de riquezas en manos de comerciantes, banqueros y de la nobleza neofeudal, estableciéndose las bases del futuro capitalismo industrial.

El mismo sistema de primogenitura, que hace que se concentren las riquezas y permite la existencia de grandes fortunas, provoca a su vez importantes conflictos sociales. Al carecer de propiedades, los hijos menores de las clases más altas emprenden la carrera militar o eclesiástica, o entran

como aprendices de algún oficio reputado<sup>1</sup>. Este proceso es la causa de que los de mayor nivel cultural de las clases más humildes vean muy mermadas sus posibilidades de promoción. Tanto los que sufren ese descenso en la escala social, como los que ven frenado su ascenso se convierten en un foco importante de descontento social que llevará a la revolución de 1640.

En el periodo de dominio puritano (1642-1660) hay un gran debate sobre la reforma educativa; proliferan los panfletos y tratados<sup>2</sup> que reflejan la importancia otorgada a este tema y los intentos de reforma llevados a cabo en estos momentos:

*“Education, they complain, was too much concerned with mere words and knowledge of no practical value. They wanted it to deal with the external world, with the real things for which words are only symbols”.*<sup>3</sup>

Se intentan promocionar los estudios de matemáticas y ciencias, se denuncia el abuso de la disciplina escolar, y algunas voces aisladas reclaman la educación universal.

Los intelectuales empiezan a tener en cuenta que la naturaleza está regida por leyes inteligibles; una especie de revolución científica se extiende por toda Europa, con hombres tan importantes como Galileo o Kepler, e inventos como el microscopio, el telescopio, el termómetro o el barómetro.

---

<sup>1</sup> Podemos encontrar un interesante estudio sobre la vida y la cultura de los aprendices en S. R. Smith (1973) págs. 149-161.

<sup>2</sup> J. A. Comenius (*The Great Didactic, The School of Infancy*), J. Milton (*Of Education*), Samuel Hartlib (*Considerations Tending to the Happy Accomplishment of England's Reformation in Church and State*) o James Harrington (*Oceana*).

<sup>3</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 155.

En el siglo XVII Francis Bacon es el primero en plantear el problema del conocimiento científico desde un punto de vista metodológico. Sus ideas, a caballo entre dos épocas, van a influir en los intelectuales puritanos que plantean la reforma educativa. Las matemáticas, antes casi ausentes del programa educativo, pasan a considerarse la forma más completa de pensamiento

A pesar de la preocupación de los puritanos, algunos factores obran en contra de una mejora efectiva. Muchas escuelas son destruidas por las guerras<sup>1</sup> y empeoran las condiciones económicas debido a las malas cosechas, a la caída de las rentas y la subida de los precios. Esto produce la pérdida de valor de las dotaciones de las escuelas, cuyos maestros se ven obligados a abandonarlas en busca de una actividad mejor remunerada. Al abolir la episcopalía y la Iglesia de Inglaterra, gran número de escuelas se ven privadas de su fuente de ingresos. Toda esta situación inestable hace que muchos filántropos se retraigan a la hora de hacer inversiones en educación.

Para intentar paliar estas deficiencias se exime a las escuelas gratuitas del pago de la contribución, y las rentas de algunas tierras confiscadas a la corona se destinan a pagar las escuelas de gramática. Sin embargo, es difícil calcular cuánto dinero fue realmente a parar a la mejora de la educación, ya que la mayor parte se destinó a la preparación de predicadores para la propagación de las ideas puritanas.

En general, a pesar de tanta preocupación, las cosas cambiaron poco. No obstante, como en los cien años anteriores se habían llevado a cabo muchas reformas que respondían también a cambios sociales importantes, muchos historiadores creen que en 1660 las oportunidades educativas eran

---

<sup>1</sup> La primera guerra civil comienza en 1642 y la segunda en 1648. A éstas hay que añadir las luchas por la conquista de Irlanda (1649-50) y Escocia (1650-2).

mayores que nunca, y que no se volverán a recuperar estos niveles hasta el siglo XIX:

*“...in England between 1530 and 1680 education at all levels grew rapidly, for a variety of reasons. Humanist theories of both élite and mass education, the enormous impact of the printing press, the desire of the Puritans for access to the Bible, a new demand for an educated nobility for state service and an educated gentry for professions, and finally a pattern of generous educational charity headed by well-to-do childless merchants, all contributed to these extraordinary developments”.*<sup>1</sup>

L. Stone sostiene que, en conjunto, en el periodo entre 1530 y 1680 se produce una verdadera revolución educativa que afecta sobre todo a la clase media y alta, y produce admiración a los viajeros que visitan Inglaterra que consideran que *“la noblesse d’Angleterre est presque toute scavante et fort éclairée”*.<sup>2</sup>

En el siglo siguiente se produce un pequeño retroceso debido en primer lugar al temor de las clases altas de que la educación popular hubiera sido uno de los factores determinantes de las revueltas de las décadas de 1640 y 1650, y, en segundo lugar, al descenso en la educación secundaria que vino dado por el inmovilismo del curriculum, que no supieron adaptar a las nuevas circunstancias socioeconómicas.

No obstante, la educación entre la clase media-baja continuó creciendo incluso entre 1680 y 1780, en lo que se refiere al aprendizaje de la lecto-

---

<sup>1</sup> L. Stone (1969) pág. 136.

<sup>2</sup> S. Sorbière, *Relation d’un voyage en Angleterre* (Cologne, 1666) citado en L. Stone (1964) pág. 66.



escritura y a algunos aspectos un poco más técnicos como contabilidad o topografía.

En 1660 se restaura la monarquía; con ella, la Cámara de los Lores, los obispados y la Iglesia de Inglaterra. La nobleza y el clero se unen en contra de los puritanos y republicanos. El parlamento (*Cavalier Parliament*) formado en 1661 está compuesto por miembros de la nobleza, y las leyes que promulgan (*Clarendon Code*) tienen como fin principal eliminar a todos los disidentes de los puestos del gobierno.

Una ley de 1662 (*Act of Uniformity*) exigía a todo el clero y a todo el profesorado, de cualquier nivel académico, una declaración de conformidad con la Iglesia Anglicana:

*“...every other person in holy orders, and every schoolmaster keeping any public or private school, and every person instructing or teaching any youth in any house or for private family as a tutor or schoolmaster... shall... subscribe the declaration or acknowledgement following: I-----, do declare that it is not lawful, upon any pretence whatsoever, to take arms against the king... and that I will conform to the liturgy of the church of England...”*.<sup>1</sup>

Además de esta declaración, era necesario el permiso del “*archbishop, bishop, or ordinary of the diocese, according to the laws and statutes of this realm*”. De no cumplirse estas condiciones, las penas podían ser de “*Three*

---

<sup>1</sup> “The Act of Uniformity” en [www.eskimo.com/~lhovell/bcp1662/intro/uniformity.html](http://www.eskimo.com/~lhovell/bcp1662/intro/uniformity.html).

*months imprisonment, without bail..., and also forfeit to his majesty the sum of five pounds”*.<sup>1</sup>

En 1665 se estrecha el círculo contra los pastores disidentes y se les prohíbe “*come or be within five miles of any city or town corporate*”<sup>2</sup>, así como dar clase en ningún centro público o privado, estableciéndose penas de hasta cuarenta libras y seis meses de cárcel. Los católicos y los puritanos fueron perseguidos y aislados, se les excluyó de los cargos públicos, de la política, de las universidades y, en general, de los puestos educativos. La sociedad inglesa estaba dividida entre ciudadanos de primera (anglicanos) y segunda clase (puritanos y católicos). Pero la resistencia puritana era cada vez más férrea, dos mil clérigos renunciaron a sus beneficios, sobre todo en Cambridge y Oxford. Muchos de ellos, privados de sus estipendios eclesiásticos, se dedicaron a la enseñanza y, aún desobedeciendo la “*Five Mile Act*”, crearon escuelas privadas ilegales.

Los puritanos, al ver prohibida su participación en la mayoría de las parcelas de la vida pública, centraron sus esfuerzos en la industria y el comercio, formando una clase media de comerciantes en pueblos y ciudades. A pesar de las diferencias dentro del seno del puritanismo<sup>3</sup>, todos tenían algo en común: su oposición al orden establecido y a la Iglesia Anglicana. Componen una clase social media, independiente, descontenta, trabajadora y muy crítica con las clases dominantes. Hasta 1689 vivieron bajo la amenaza de continuas expropiaciones, multas y prisión, a pesar de lo cual, siguieron abriendo escuelas ilegales con doble propósito: proporcionar educación básica a los jóvenes de familias disidentes y preparar a futuros pastores puritanos para propagar sus ideas. La educación supone en este momento una pieza

---

<sup>1</sup> “The Act of Uniformity” en [www.eskimo.com/~lhovell/bcp1662/intro/uniformity.html](http://www.eskimo.com/~lhovell/bcp1662/intro/uniformity.html).

<sup>2</sup> “The Five Mile Act.” [www.sdgbbooks.com/fiev-mile-act.html](http://www.sdgbbooks.com/fiev-mile-act.html).

<sup>3</sup> Los grupos principales eran Unionistas, Congregacionistas, Presbiterianos y Baptistas.

clave para evitar el aislamiento y el empobrecimiento cultural de un sector social al que le era vedada la participación en la enseñanza pública. Algunas de estas escuelas eran dirigidas por antiguos profesores de Oxford y Cambridge que habían sido expulsados en 1662.

Estas academias clandestinas cumplían la función de *grammar schools* y universidades para los disidentes; su enseñanza, aunque basada en el curriculum clásico, estaba muy influida por las ideas de Samuel Hartlib y John Dury. Los alumnos eran instruidos casi siempre para convertirse en pastores, pero algunos incluso accedían a alguna universidad escocesa, donde no les estaba prohibida la entrada.

Para evitar la persecución, las academias nunca se situaban en las ciudades, aún así, cuando eran descubiertas por las autoridades, tenían que trasladarse de un lugar a otro. Solían ser centros pequeños, de no más de doce alumnos y funcionaron hasta finales del XVIII. En alguno de estos centros se educaron personalidades como Isaac Watts, Samuel Wesley o Daniel Defoe.

Durante la Revolución Gloriosa los puritanos prestan su apoyo a William III; como consecuencia, la ley de 1689 (*Toleration Act*) otorga libertad de culto a los disidentes -excepto a la iglesia Unitaria<sup>1</sup>. Las academias pueden funcionar más libremente; de hecho, se extienden de tal manera que provocan de nuevo recelos y persecuciones.

Por encima de los zarandeos que las instituciones educativas sufrían debido a los vaivenes políticos, los puritanos jugaron un papel fundamental en

---

<sup>1</sup> Esta ley eliminaba las penas por predicar o enseñar dentro del límite de las cinco millas, sin embargo la "*Five Miles Act*" no fue en realidad abolida; con lo cual se daba la curiosa circunstancia de que estas actividades seguían siendo en realidad ilegales, aunque no estuvieran castigadas con pena ninguna. Bajo estas condiciones se construyen capillas baptistas como la de Monksthorpe (1701) en Lincolnshire que hoy aún se conserva y cuyo enclave retirado y semioculto nos da una idea de las dificultades que baptistas y otros grupos no anglicanos se podían encontrar en la práctica de sus creencias.

la disminución de los índices de analfabetismo, debido a la defensa de la extensión de la alfabetización a todas las clases sociales, para que todos tuvieran acceso a la lectura de la Biblia:

*“By all means let children be taught to read, if you are never so poor, and whatever shift you make”.<sup>1</sup>*

El padre de familia debe ser también el guía espiritual, una especie de representante de Dios en la Tierra, debe leer con frecuencia la Biblia a su familia, procurar los medios para que sus hijos aprendan, e invitar a escuchar la palabra del Señor a aquéllos entre el vecindario que no sepan leer.

La relevancia que los puritanos estaban adquiriendo en materia de educación no pasa desapercibida para el gobierno Tory que dirige el país a comienzos del s. XVIII. Se promulga una ley (*“Schism Act”*) en 1714 cuyo fin principal era restablecer el monopolio anglicano sobre la educación. De nuevo, se instaure un sistema de licencias, cuya única excepción eran los tutores privados en las casas de la nobleza y alta burguesía, así como los profesores de lectura, escritura y cualquier rama de las matemáticas que tuviera que ver con la navegación, actividad mayoritariamente acaparada por los puritanos<sup>2</sup>. La ley no se revocó hasta 1719, pero el regreso de los *whigs* al poder en 1715, hizo que la petición de licencia para ejercer la enseñanza se convirtiera en una mera formalidad. La situación se legalizó formalmente en 1779 (*Relief Act*) para los puritanos<sup>3</sup> y la prohibición para los católicos se levantó en 1790.

---

<sup>1</sup> R. Baxter en N. H. Keeble (ed.) (1982) pág. 45.

<sup>2</sup> De haberse aplicado la ley también en estos centros, hubiera supuesto el colapso de los intereses comerciales del país.

<sup>3</sup> Con la excepción de que los disidentes no podían dar clase en ninguna fundación benéfico-docente establecida con anterioridad a 1689.

En el s. XVIII, fruto de la reestructuración socioeconómica y política que había tenido lugar a lo largo del siglo anterior, surge un nuevo movimiento filosófico, cultural y científico que también se va a preocupar por la reforma educativa y va a suponer un paso más en el proceso de secularización:

*“The essence of the eighteen-century reforms was the provision of a national, secular educational programme suited to the needs of the state. They were implemented by secular authorities for largely utilitarian ends, in contrast with the earlier church inspired programmes which stressed religious learning and orthodoxy. And most were the product of individuals or groups of intellectuals stimulated by the ideas of the Enlightenment and able to catch the ear of the government”.*<sup>1</sup>

Pero la mejora en la educación no es estable ni continua. Con la industrialización a finales del s. XVIII se experimenta un retroceso entre 1750 y 1775 que se debe, en parte, a que el aumento de la población sobrepasó los servicios educativos existentes. Esto se palió en las décadas siguientes con el aumento de *Dame schools* y *Sunday schools*.

La crisis no afectó tanto a la enseñanza más básica, como a la enseñanza secundaria. Las razones de esta recesión son de diferente índole. En lo que se refiere a la organización educativa, el primer problema fue la mencionada incapacidad de las instituciones para satisfacer las demandas de una sociedad

---

<sup>1</sup> R. A. Houston (1988) pág. 44.

cambiante. El curriculum en la educación secundaria llevaba siglos sin variar sustancialmente y, en vez de evolucionar hacia un tipo de educación más profesional y fomentar el estudio de las matemáticas y las ciencias<sup>1</sup>, se sigue basado en la cultura clásica, con lo cual sirve exclusivamente de puente para el acceso a estudios superiores. La misma carencia se observa en la universidad, que no abre sus puertas a la ciencia, volviendo la espalda, igual que la enseñanza secundaria, a las necesidades económicas y sociales del país. Esta circunstancia se vio agravada por el monopolio anglicano. Los puritanos, que tenían un sentido más práctico de la educación y estaban más interesados en las ciencias, estaban excluidos de la educación universitaria.

Desde el punto de vista ideológico, si bien algunos pensadores ya en el siglo XVI postulaban que la educación era un remedio para los problemas sociales<sup>2</sup>, otros en el s. XVII también se dieron cuenta que podía ser una fuente de descontento, ya que podía crear en las clases más pobres unas expectativas de progreso que después no se corresponderían con mejoras paralelas económicas y sociales, lo cual sería fuente de frustración y revueltas:

*“Between 1660 and 1790 most men were convinced that a little learning for the poor is a dangerous thing, since it encourages them to aspire beyond their station, and so threatens social stability and the domination of the élite”.<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> Esta evolución ya se había dado en algunas academias de puritanos. El curriculum clásico no resultaba nada atrayente para la clase media que no quisiera continuar sus estudios en la universidad.

<sup>2</sup> Thomas Crownwell creía que la educación sería un medio de mantener a las masas ocupadas para evitar la delincuencia, un remedio para los problemas sociales y morales del país. La educación se concebía como un medio de control social, no como forma de ofrecer igualdad de oportunidades. Incluso Comenius buscaba una reforma religiosa y moral, no económica ni social.

<sup>3</sup> L. Stone (1969) pág. 85. Véase también J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 180 y L. Stone (1964) pág. 74.

De hecho, muchos culparon de las guerras civiles de la segunda mitad del s. XVII al “exceso” de educación. En la primera mitad de este siglo una emergente clase social de comerciantes y propietarios, muchos de los cuales se habían enriquecido como consecuencia de la instauración de la iglesia protestante, donó grandes sumas para la fundación de escuelas. Mientras que en la etapa anterior las escuelas estaban subvencionadas por la Iglesia para aquellos que aspiraran a seguir la carrera eclesiástica, ahora son los nuevos comerciantes ricos los benefactores:

*“By far, the greatest benefactors of education, however, were the merchants, especially the rich entrepreneurs and wholesalers of London, whose wealth, unlike the landed gentry’s, was fluid and easily donatable to charity. Often self-made men, they were munificent founders of schools in their native towns, partly for reasons of status and prestige, partly to help deserving local boys on the way to fortune, and partly for practical business purposes- to supply literate apprentices for the growing range of skilled occupations on which commercial enterprise depended: book-keeping, surveying, cartography, navigation, ship-building and so on”.<sup>1</sup>*

Las donaciones para la fundación de establecimientos benéficos docentes están principalmente destinadas a la educación de los niños de su misma clase social, junto con algunas becas para aquellos con talento que no tuvieran medios. Así, entre 1611 y 1630, cuando Campanella, Bacon y Comenius estaban escribiendo sus obras más importantes sobre educación, la

---

<sup>1</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág.103.

clase media-alta inglesa responde donando grandes cantidades para la fundación de escuelas de gramática.<sup>1</sup>

De 1500 a 1650 las escuelas de gramática pasaron de 51 a 400<sup>2</sup>. Las obras benéficas aumentan especialmente entre los puritanos, que creen que es responsabilidad de los mejor situados ayudar a los más pobres. Una parte muy importante de la beneficencia va a parar a la educación, que tiene un valor clave como forma de comprensión de los planes divinos: si la base de la religión ha de ser la lectura individual de la Biblia, ha de hacerse lo posible para que el mayor número posible de niños sepa leer. Aunque afectara en mayor medida a las clases medias<sup>3</sup>, la beneficencia, en ausencia de un sistema educativo estatal, fue realmente un factor fundamental en la dinamización de la educación.

Pese al énfasis puesto en la alfabetización, fruto del ardor religioso, no debemos olvidar que, en realidad, no se hizo mucho para la escolarización de los más pobres que, como mucho, podían aspirar a un aprendizaje básico de la lectura. Fue a finales del XVII cuando los fondos de beneficencia destinados a educación cambiaron de objetivo; de estar mayoritariamente destinadas a las escuelas de gramática pasan a emplearse fundamentalmente en centros

---

<sup>1</sup> El procedimiento solía ser el siguiente: el benefactor cedía los beneficios de una propiedad para el mantenimiento de una escuela. Este dinero era administrado por unos fideicomisarios o directamente por el párroco; dependiendo de la suma, el dinero cubría los gastos del profesor, aunque otras veces también proporcionaba una escuela y las dotaciones más altas podían abarcar el alojamiento e incluso la ropa de los alumnos. Si la dotación era más humilde, el profesor podía admitir alumnos no tan pobres que pagaran unas cuotas que completaran su sueldo. En español reciben el nombre de fundaciones benéfico-docentes o establecimientos de instrucción pública. Véase J. Bowen (1981) vol. III, pág. 131.

<sup>2</sup> Algunos estudiosos atribuyen esto a un aumento demográfico, pero las verdaderas causas son religiosas, ya que en este periodo el aumento demográfico no excedió el 10%.

<sup>3</sup> A pesar de que el inmovilismo social era grande, en unos pocos casos la *grammar school* suponía el paso para la educación universitaria de alumnos relativamente pobres. Esto se lograba a través de un sistema de becas. Después el alumno podía llegar a la universidad como *servitor*, lo cual suponía el trampolín para un ascenso en la escala social, bien al entrar al servicio de alguna familia muy poderosa o bien siguiendo la carrera eclesiástica. Para ver un testimonio directo del papel esencial que los puritanos atribuyen a la



especiales para pobres<sup>1</sup>. El fin primordial era simplemente impartir la instrucción estrictamente necesaria para que todos pudieran leer la Biblia. La lectura individual de las Sagradas Escrituras se considera un medio de control social, una herramienta para la construcción de un mundo más justo:

*“During the latter half of the seventeenth century, however, whilst the numbers of poor children to be found in the grammar schools dwindled, the anxiety that the poor child should not be altogether illiterate grew. The reason for this renewed interest in the education of the poor child, the enthusiasts make abundantly clear: the schools would provide an essential form of social control and an agency for social discipline amongst a social class conspicuously in need of both”.<sup>2</sup>*

A finales del s. XVII se abrieron un número considerable de escuelas sostenidas por subscripción pública. En 1669 *The Society for Promoting Christian Knowledge* (SPCK) promueve este sistema. Pero la enseñanza de lectura y escritura a un nivel muy bajo era algo secundario para la SPCK, cuya meta principal era la propagación del anglicanismo:

*“Schools sponsored by the SPCK were intended for the very poorest children, and in some of the larger and better-supported town schools the children were given a uniform and boarded as well as taught. The curriculum was one considered appropriate for the poor: reading, writing and perhaps some accounts for the boys and sewing for the*

---

educación, ver el análisis que N. H. Keeble (1982) hace de los escritos de Richard Baxter. Véase también M. Spufford (1979).

<sup>1</sup> Podemos encontrar un análisis muy exhaustivo sobre el funcionamiento de estos centros y sobre hasta qué punto la lectura era o no una prioridad en I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I. págs. 126 ss.

<sup>2</sup> I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I, págs. 287-8, véase también págs. 290 ss.

*girls, but the essential object for all was moral and religious discipline and social subordination”.*<sup>1</sup>

En los pueblos en los que no había ninguna fundación benéfico-docente, o la que había era muy pobre, a veces el párroco o los ciudadanos de forma colectiva ofrecían incentivos económicos para la creación de una escuela: el párroco aportaba dinero de la parroquia y los habitantes del pueblo completaban la aportación con contribuciones voluntarias en dinero o en especie. En otros casos, el papel de profesor lo desempeñaba el coadjutor como parte de sus obligaciones religiosas, utilizando incluso la misma iglesia como escuela.

---

<sup>1</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 184. Algunas de las escuelas de la SPCK sobrevivieron hasta casi el siglo XX.

### **1.3.1. Organización de los centros escolares**

En la Edad Moderna no existía en ningún país europeo un sistema educativo unificado; la educación era, en palabras de R.A. Houston, una especie de torre de Babel:

*“There were petty schools, grammar schools, poor hospitals, work schools, academies, evening classes, colleges, ‘normal schools’ (teacher training establishments) and finally the universities”.*<sup>1</sup>

La variedad de centros es tal que, al intentar hacer un análisis de diferentes aspectos como la financiación, el estrato social del alumnado, las materias impartidas, o el tipo de profesorado, se nos dibuja un paisaje un tanto anárquico. Intentaremos, no obstante, hacer una descripción lo más breve y clara posible de las opciones y recursos educativos disponibles. Nos centraremos en las instituciones educativas, a sabiendas de que no eran los únicos recursos para el aprendizaje de la lectura, por dos razones: la primera, porque otras formas de adquisición de la competencia lectora, como fue la familia, son difícilmente evaluables; en segundo lugar, pensamos que, ya en esta época, la educación escolar era la principal fuente de instrucción.

L. Stone distingue cinco niveles educativos diferentes, siendo la enseñanza del latín y la extracción social de los alumnos los factores distintivos fundamentales:

---

<sup>1</sup> R.A. Houston (1988) pág. 10.

*“The first... provided the most elementary form of literacy, namely the capacity to read a little and to sign one’s name, which was the most that the poor could aspire to. The second was designed for the lower middle classes and was taught at different schools, included lengthier and more intensive training in reading, writing, and the use of numbers. Above this, at the secondary level, there was on the one hand education in account-keeping etc., as a preparation for the lower ranks of the professions and for business, and education in the classics as preparation for the University and for élite positions on the other. At the fifth and highest level there were the Universities and the Inns of Court”.*<sup>1</sup>

Aunque, como ya hemos mencionado, en Inglaterra no existía un sistema educativo estructurado, vamos a intentar hacer una clasificación de los distintos centros que reconocemos inexacta. Apenas mencionaremos la educación universitaria, ya que lo que nos interesa es fundamentalmente las etapas en las que el niño y el joven adquiere los hábitos básicos de lecto-escritura.

En la base estarían las escuelas elementales, sobre las que tenemos pocos datos, ya que no ha quedado prácticamente documentación. Solían ser escuelas pequeñas, de entre seis y diez alumnos aproximadamente, donde aprendían simplemente religión y lectura básica, y asistían *“often seasonal to suit the rythms of the harvest year”*.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> L. Stone (1969) pág. 70.

<sup>2</sup> R.A. Houston (1988) pág. 12.

Estas *petty schools*<sup>1</sup> impartían una alfabetización muy básica a las clases más humildes, aunque en algunos casos podían ser un trampolín para las escuelas de gramática ya que a veces también enseñaban a contar y un poco de escritura.

Durante la Edad Moderna aumenta el número de escuelas elementales financiadas por las parroquias; además, se establece una nueva forma de subvencionarlas mediante subscripciones públicas, a las que contribuían en las zonas menos favorecidas tanto anglicanos como puritanos.

El papel de estas pequeñas escuelas, en lo que se refiere a la extensión de la lectura a sectores de la población que hasta entonces no habían tenido acceso a la educación, es fundamental. No quiere esto decir que estuvieran dirigidas exclusivamente a las clases más bajas; lo habitual es que compartieran aula niños de diferentes clases sociales.

Existían otros centros educativos que sí estaban específicamente dirigidos a las clases más humildes: los *poor hospitals* y *workschools*.

En el siglo XVI aumentó el número de pobres en toda Europa; las clases más acomodadas los empezaron a ver como una amenaza, y este temor dio como resultado un mayor distanciamiento entre la clase media/alta y la mayoría de población rural y urbana. En las ciudades más grandes se crearon esta especie de centros de formación profesional para controlar a las clases más bajas y hacer que fueran miembros productivos para la sociedad

Los *poor hospitals* eran un internado que integraba también una escuela a la que podían asistir otros niños pobres no internos. Se enseñaba básicamente religión y algunas técnicas que les permitieran encontrar un

---

<sup>1</sup> También se conocían con el nombre de *ABC Schools* o *Absey schools* y al maestro con el de *abcdarian*.

empleo acorde a su clase social. A veces también aprendían lectura y escritura, aunque esto era algo adicional, ya que no se consideraba realmente necesario.

A las *work schools* asistían aquellos que ya habían recibido alguna educación muy básica. En estos centros la instrucción estaba enfocada hacia el aprendizaje de algún oficio, o como preparación para futuros criados de las clases nobles, con lo cual la lectura y la escritura no eran tampoco lo más importante:

*“Regulations for the Blue-and-Grey-Coat charity schools in the English city of York specified that five hours of the day were devoted to spinning and weaving, with reading, writing and the rules of arithmetic thrown in only as ‘a relief from more painful tasks’ ”.*<sup>1</sup>

Hasta el siglo XVI la única preocupación de los poderes establecidos respecto a las clases sociales más bajas se refería a los niños vagabundos. Pero durante este siglo, y hasta mediados del s. XVII, se intenta organizar en las ciudades un sistema de escolarización para los niños más pobres que les permita permanecer dentro de su misma familia. De esta manera se intentaba evitar los abandonos que, en la mayoría de los casos, se debían a la imposibilidad de hacer frente a la manutención de otro hijo.

Los detallados informes que nos han quedado<sup>2</sup> nos muestran una generosidad inicial que se va a ir perdiendo debido, en parte, a que estos centros se vieron desbordados, y también a la incapacidad del Parlamento

---

<sup>1</sup> R.A. Houston (1988) pág. 14.

<sup>2</sup> Véase I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol. I, págs. 129 ss. sobre comida y aprovisionamiento y págs. 131 ss sobre dotación de profesorado. No sólo se intentaba responder a las necesidades de alimento y vestido para estos niños sino que la preocupación se extendía también a la educación y el número de profesores empleados. La dotación de estos centros en el comienzo de su andadura es, para aquella época muy generoso, incluyendo un profesor de gramática, un ayudante (*usher*) un profesor de escritura, un maestro para los más pequeños, un profesor de música y otros para enseñar los diferentes oficios que allí se aprendían.

para coordinar los esfuerzos de las autoridades locales. El desarrollo del puritanismo supuso, además, la prevalencia de una actitud negativa hacia los más necesitados: el énfasis puesto en el valor del trabajo y la creencia de que el éxito y prosperidad económica eran en cierto modo un reflejo de los designios divinos, junto con el empobrecimiento causado por las guerras civiles, produjeron un giro drástico en la orientación de estos internados que pasaron a convertirse en fuentes de mano de obra barata.

El interés que en el s. XVI se había puesto en la educación y preparación de los niños, da paso en el s. XVIII a otra prioridad: que ganen lo suficiente para su manutención de forma que no supongan un cargo para las arcas públicas. Así, el “*Act for the Relief and the Employment of the Poor and the Punishment of Vagrants, and other disorderly Persons Within the City of London*” era considerablemente más severo que la legislación de 1597 y 1601. A pesar del endurecimiento de las condiciones de vida y del mayor énfasis puesto en el trabajo, la diferencia entre estos centros era notable, dependiendo de los fondos que aportaran donantes particulares, del tamaño y ocupación del colegio, y del espíritu o la motivación con la que se fundara. En general, se seguían impartiendo unas nociones básicas de lectura y escritura. En una inspección hecha en 1687 del *College of Infants* fundado por sir Thomas Rowe, se informa de que todos los niños “*are well Lodged, well Cloathed, kept Neat and Clean, taught to Read and Write, & well instructed in the Religion of the Church of England, as it is now Established by Law*”.<sup>1</sup>

Antes de la Reforma la mayor parte del dinero de los benefactores había ido dirigido a las escuelas de gramática, pero a finales del s. XVII esta

---

<sup>1</sup> Citado en I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol. 1, pág. 151. En 1725 había registradas 129. A pesar de los fallos que indudablemente tenían y de que su alcance fue mucho más limitado que en la época Isabelina, en todos se les enseñaba al menos lectura básica, aunque esta actividad no ocupara más que una hora en una jornada laboral que duraba de seis de la mañana a seis de la tarde, con breves periodos de descanso para las comidas.

situación cambia y casi todas las aportaciones se dedican a las escuelas para pobres. Estos centros no sólo admitían a niños pobres, sino también a vagabundos, ladrones, prostitutas y todo tipo de marginados.

Aunque se intenta que todos reciban una instrucción básica que les permita leer la Biblia, la alfabetización era algo secundario, la meta principal era inculcar valores morales y disciplina a través del aprendizaje de algún oficio semicualificado. La estructuración de estas organizaciones era muy variada y, aunque algunas eran bastante humanitarias, en la mayoría se empleaba a los niños tan pronto como era posible como mano de obra barata, por ejemplo como deshollinadores. Durante el comienzo de la era industrial fueron una fuente de mano de obra para las industrias textiles, siendo un factor de explotación infantil. En realidad, con el paso del tiempo fue desapareciendo el carácter filantrópico y educativo de estos centros, que se convirtieron en asilos donde los niños entre tres y catorce años trabajaban a cambio de comida y alojamiento.<sup>1</sup>

En conjunto, la existencia de este tipo de centros supone, en muchos casos, un alivio para las clases sociales más bajas al darles acceso a mayores oportunidades laborales, pero también refleja la creencia (que se prolonga hasta el siglo XVIII) de que los pobres tenían que estar separados del resto de la sociedad. La educación que estos niños recibían era, en cualquier caso, limitada y ni su preparación ni su nivel económico les permitían el paso a las *grammar schools*.

---

<sup>1</sup> En un informe al *Board of Trade*, J. Locke en 1697 defiende este tipo de instituciones. Véase J. Dunn y I. Harris (1997) capítulo 8. Un estudio muy exhaustivo sobre el funcionamiento de estos centros lo podemos encontrar en I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I, págs. 126 ss.



Los **centros de enseñanza media** experimentaron una gran expansión en la Edad Moderna, especialmente entre 1560 y 1640. Solían estar dotados de un profesor (*master*) con un ayudante (*usher*) que se encargaba de intentar mantener la disciplina en el aula. En general era una enseñanza mucho más restringida:

*“The ‘secondary’ schools had more structured curricula and they were much more selective in terms of gender and social class. Girls were effectively, and sometimes explicitly, barred from the grammar schools and colleges of Europe, and places were dominated by boys from the middling ranks in society. Most schools at this level contained some places for poor but gifted boys but these were very few and far between”.*<sup>1</sup>

Aunque, efectivamente, la mayoría de los alumnos pertenecían a la clase media o media-alta (pequeños terratenientes, comerciantes, artesanos, escribas, abogados), en las escuelas de gramática convivían alumnos de diferentes clases sociales:

*“Any school might contain at the top of its social scale the sons of one or two baronets, knights or gentlemen of the county, and at the bottom the sons of small shopkeepers and craftsmen, the neediest of them – orphans perhaps- taught free as “poor scholars”. For boys of plebeian origin the grammar school opened the way to the university and so to social advance through the church”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> R. A. Houston (1988) pág. 23.

<sup>2</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 118.

Para la mayoría de las familias enviar a sus hijos a una escuela de gramática durante unos siete años<sup>1</sup> era un lujo impensable, y con poca utilidad práctica, ya que los estudios estaban totalmente orientados a la universidad.

Cuando hablamos durante esta época de *free Grammar Schools* no nos referimos a que estuvieran libres del control religioso o del gobierno, ni a que fueran gratuitas. “*Free*” significaba que podía haber un número de alumnos que estaban exentos de pagar las clases, pero había otros pagos que ponían la enseñanza secundaria fuera del alcance de los más pobres. Los derechos de admisión (el equivalente a la matrícula actual) podían alcanzar sumas superiores a los 12 d<sup>2</sup>. Había, además, otra serie de pagos necesarios para cubrir los gastos de la escuela, como dinero para comprar velas, para calefacción, gastos de limpieza, celebraciones, compra de diccionarios, libros y material de escritura etc. En realidad, esto era en muchos casos un recurso continuo del profesor para aumentar su exiguo salario. A ello hay que añadir la enseñanza de materias optativas, como aritmética o caligrafía, por las cuales los alumnos tenían que pagar una cuota extra.

En este tipo de “*free schools*”, en las que el profesor enseñaba de forma gratuita a un grupo de alumnos que el benefactor determinaba (las condiciones variaban enormemente de una escuela a otra) a cambio de un salario, la mezcla de alumnos de diferentes niveles económicos con frecuencia creaba

---

<sup>1</sup> Aproximadamente de los 7 a los 14 años, momento en el que entraban en la universidad. Esta era una edad a la que en muchos aspectos se consideraba que el niño era ya un adulto, y tenía que colaborar con la economía familiar.

<sup>2</sup> Denarius (d.) eran los peniques de la época. Para que nos hagamos una idea de lo que suponía esta cantidad, los obreros que trabajaban hilando durante 16 horas diarias, raramente llegaban a ganar al día 6 d. Este dato aparece en una carta de T. Firmin a J. Locke el 15 de Octubre de 1697, en E.S. De Beer (1979) Vol. V, pág. 84: “*My poor people spin 800 yards of yarn for 1d. and they are but few that can earne 6d. a day tho they work 16 howers*”.

numerosos problemas y existía el riesgo de que el profesor descuidara a los alumnos que no pagaban la enseñanza en favor de los que sí lo hacían.

Por lo tanto, más allá del nivel elemental, la educación seguía siendo a principios del s. XVIII un lujo vedado a aquellos que no tenían los recursos suficientes, el tiempo disponible -a partir de los siete años muchos niños tenían que ayudar en pequeñas tareas del campo- o los contactos adecuados para obtener ayudas benéficas.

La financiación de la educación secundaria se obtenía de distintas fuentes: de los impuestos de los terratenientes, de organizaciones religiosas, del Estado o de las cuotas que pagaban los padres; pero la fuente de subvenciones más importante para los alumnos con menos recursos eran las aportaciones benéficas que, en su mayor parte, provenían de las clases media y alta.

El eje central de la educación era el latín, el lenguaje de la Iglesia, de las leyes y de los intelectuales. A finales del s. XVII la educación secundaria, hasta entonces basada en la religión y en los clásicos, empieza a evolucionar hacia un tipo de enseñanza más laica y hacia un mayor uso del inglés, pero éste fue un cambio muy lento.<sup>1</sup>

En el siglo XVII las *grammar schools* (escuelas de latinidad) continuaban siendo el puente para la enseñanza universitaria, o para otros oficios como contables, abogados y boticarios. Durante esta época, aquéllas que dependían de dotaciones antiguas, entraron en crisis debido a un empobrecimiento que hacía imposible contratar los servicios de un profesor de latín; además, algunas estaban en medios rurales en los que el latín no era una

---

<sup>1</sup> El latín continuó siendo el lenguaje de los textos teológicos. En los procesos legales se dejó de utilizar el latín en 1650, pero en 1660 se empezó a usar de nuevo, y no fue hasta 1733 cuando se eliminó definitivamente de los textos jurídicos.

materia muy útil, dada la imposibilidad de estos alumnos de continuar sus estudios en la universidad.

Así, en muchas zonas rurales, debido a la falta de subvenciones y a la escasa demanda de estudios clásicos -que continúan siendo la base del curriculum- las escuelas de gramática se empobrecen hasta convertirse en *petty schools*. En general, en los siglos XVII y XVIII experimentan un retroceso ya que su curriculum tenía cada vez menos atractivo para una pujante clase media de comerciantes, que encontraban las materias de algunas escuelas privadas más útiles para su futuro laboral. Por lo tanto, su principal problema fue en realidad el inmovilismo, la falta de capacidad de adaptación del curriculum a las nuevas circunstancias económico-sociales, el desprecio por las ciencias y las matemáticas<sup>1</sup> en una era de expansión comercial e industrial.

Dentro de las escuelas de latinidad hubo un reducido grupo que, aunque fueron concebidas como escuelas para los estudiantes con menos recursos económicos, se convirtieron en verdaderos centros de élite.

Las más famosas fueron las de Eton y Westminster. En ambas los becarios fueron perdiendo terreno con respecto a los alumnos de pago, hasta quedar en franca minoría. Los hijos de la nobleza vivían en casas regentadas por mujeres, mientras los becarios vivían en el colegio donde “*the starvation diet and the barbarities of the Long Chamber became so notorious that the number often fell short of the statutory seventy*”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Las matemáticas sólo se enseñaban en algunas escuelas de navegación. En su diario S. Pepys nos cuenta cómo el 3 de julio de 1662, a sus 29 años de edad, comienza las clases de aritmética con Mr. Cooper. El día 8 del mismo mes relata sus dificultades con la tabla de multiplicar “*up by 4 o'clock and my multiplication table hard which is all the trouble I meet withal in my arithmetic*” en R. Lathan y W. Matthews (ed.) vol. III, pág. 134. Para otros comentarios sobre sus dificultades con las matemáticas véase págs. 131, 134-135, 137.

<sup>2</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 199.

El profesor y su ayudante eran los únicos maestros reconocidos en los estatutos, pero pronto resultaron insuficientes debido al creciente número de alumnos, con lo que tuvieron que contratar otros ayudantes que no tenían un estatus oficial, sino que funcionaban como meros criados del profesor o de su ayudante. Cada uno enseñaba a su propio grupo y, además, era tutor de un número reducido de alumnos. Este sistema instaurado en Eton pronto se extiende a otros centros.

El curriculum era clásico, pero fuera del horario escolar una serie de profesores visitantes también ofrecían algebra, geografía, francés, dibujo o baile para aquellos que lo requiriesen.

Otros centros, aunque no de tanto prestigio, fueron Winchester, Harrow y Rugby; todos ellos en principio habían sido creados para los más pobres pero evolucionaron a partir de la admisión de alumnos de pago hacia centros de élite, y pronto se apropiaron del término *public school*, “*a term which these few élite boarding stablishments arrogated to themselves, although by custom it belonged to all endowed schools simply to distinguish them from private schools*”.<sup>1</sup>

El éxito de las *grammar schools* no se debe al curriculum, que en general era poco útil a la hora de desarrollar una actividad laboral. La verdadera razón de su permanencia la debemos buscar en el énfasis que ponían en la formación moral del alumnado. Además de los clásicos, las referencias a la Biblia eran continuas, y se usaban con frecuencia los manuales de buenas maneras.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 199.

<sup>2</sup> El *courtesy book* más popular era *De Civitate Morem Puerilium* de Erasmo.

Una alternativa a la escuela secundaria era la **educación técnica**, normalmente desarrollada a través de un sistema gremial. Esta preparación solía durar unos siete años. Los jóvenes eran aceptados hacia los catorce años, si sabían al menos leer, pagando unas tasas que dependían del prestigio del gremio. La mayor parte de los aprendices provenían de la clase media:

*“...burguesses, yeomen, craftsmen and the younger sons of the gentry- and in London they were drawn from all parts of the country. They were fed, clothed, housed and taught by their master in his own house and workshop and often they formed a noisy, boisterous and even turbulent urban society”.*<sup>1</sup>

Se promulgan algunas leyes para controlar este tipo de enseñanza técnica. *The Statute of Labour* (1562) y *The Poor Law* (1598) regulan el sistema de gremios con dos finalidades: la primera mejorarlo, y la segunda, acabar con el problema de los vagabundos.

Se obliga a los pobres a entrar en algún gremio para aprender un oficio; si no tenían edad suficiente, se les enseñaba a desempeñar tareas sencillas como hilar o tejer<sup>2</sup>. Como hemos visto, en los casos de oficios que requieren menos preparación, este sistema se convirtió en una fuente de mano de obra barata. En los oficios de mayor prestigio social, la preparación se complementaba con algún profesor privado o con libros. Se publican textos en los que se empieza a ver la aplicación de las matemáticas a ciertas disciplinas como la navegación, cartografía, arquitectura, contabilidad, etc.

---

<sup>1</sup> H. Lawson y J. Silver (1973) pág. 123.

<sup>2</sup> Para tal fin, como hemos visto, se fundan muchas *workschools* y *poor hospitals*, que en realidad representan el nivel más bajo del sistema de gremios.

La **educación de los nobles y de la alta burguesía** también pasó por un proceso evolutivo importante. Hasta el siglo XVI la aristocracia despreciaba los libros, sus hijos se dedicaban sobre todo a la caza y a la guerra. En el s. XVI el ideal del Renacimiento era un hombre culto, que sabía leer y escribir en francés y en latín, experto en baile y equitación, entre otras muchas cosas, un hombre refinado, como el que describe Castiglione en *El Cortesano*, cuya educación se va a conseguir por diferentes medios.

La asistencia a la Universidad o a una *Inn of Court* comienza a ser algo prestigioso a partir del Renacimiento. Para llegar a esta meta, se consideraba el empleo de un tutor como el medio ideal.<sup>1</sup>

Los recursos culturales de muchas familias aristocráticas (bibliotecas, esculturas, pinturas, etc.) eran superiores a los de la mayoría de escuelas y colegios universitarios. Especial cuidado se pone en la educación del primogénito, que es el que hereda todas las propiedades y tendrá que actuar con frecuencia como juez de paz, o incluso como miembro del Parlamento.

En el caso de la alta nobleza, esta educación se completaba con viajes por Europa. Con cartas de presentación y acompañados de un tutor y varios sirvientes, los hijos de la élite más privilegiada pasaban uno o dos años viajando por Europa, permaneciendo más tiempo en aquellos lugares con más reputación en lo que a cultura se refiere.<sup>2</sup>

Otro recurso más barato era la estancia en casa de otro noble o, en el caso de la aristocracia más alta, en la corte real.

Aunque el tutor era la forma habitual de educación en las casas de los nobles hasta finales del s. XVII, las **academias privadas** -una especie de *grammar schools* con un curriculum más amplio y fundadas por familias

---

<sup>1</sup> Cfr. J. Lawson y H. Silver (1973) págs. 202 ss. Una *Inn of Court* sería el equivalente a la Facultad de Derecho actual.

<sup>2</sup> Para una descripción más detallada de lo que estos viajes suponían, véase. A. Goldgard (1975).

aristocráticas muy ricas- se ponen de moda a partir del s. XVII. Estos centros surgen como respuesta al descontento de una emergente clase media con respecto al curriculum que ofrecían las escuelas de gramática. Teniendo en cuenta su tamaño, afiliación religiosa y profesorado, éstas podían ser muy variadas. Solían estar situadas en Londres o alrededores. En general, impartían una serie de materias comunes, como el estudio de los clásicos, gramática inglesa, aritmética, contabilidad, geografía, historia, ciencias, francés, música y baile. Las academias más prestigiosas eran las de los protestantes no anglicanos, que a veces impartían un nivel casi universitario, no sólo en las materias clásicas como teología o filosofía, sino también en otras más modernas como matemáticas, ciencias o idiomas. Con el tiempo, hacia finales del s. XVIII, estos centros van desapareciendo y se convierten en instituciones subvencionadas por subcripciones públicas o aportaciones privadas, o en facultades de teología. Fueron, en todo caso, un factor muy importante de cambios sociales en esta época, ya que introdujeron nuevas materias más prácticas para la clase media<sup>1</sup>, y ofrecían una alternativa a la universidad. Prepararon a empresarios, técnicos y matemáticos que luego fueron pioneros en la Revolución Industrial y, en general, con la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias experimentales, sentaron los cimientos del cambio de mentalidad necesario para la Revolución Industrial que se avecinaba.

Otros centros impartían una educación más profesional, enfocada hacia la navegación, el comercio o las técnicas militares. En estas *vocational schools*, que se multiplicaron sobre todo en el siglo XVIII, los futuros

---

<sup>1</sup> Aunque después, en el s. XIX, el curriculum clásico volvería a ganar terreno.



comerciantes aprendían a leer y escribir para hacer pedidos y contratos; aritmética para llevar la contabilidad, hacer conversiones de monedas o pasar de un sistema métrico a otro; geografía para calcular distancias o idiomas para evitar a los intermediarios e intérpretes. En general, la enseñanza era más práctica y flexible que en las escuelas de latinidad.

En general, vemos que, con lentitud y siempre con cierto retraso con respecto a las necesidades sociales, el sistema educativo se va diversificando y extendiendo a segmentos de población cada vez más amplios. La adaptación a las necesidades reales implica que las nuevas opciones van a dar mayor importancia a la enseñanza del inglés, y el latín va a quedar relegado a la élite intelectual. Esto supondrá un paso decisivo, puesto que la formación de un público lector numéricamente significativo, previa a la de un público lector infantil, pasa necesariamente por la aceptación del inglés como vehículo cultural.

La ampliación de las opciones educativas refleja las necesidades de una sociedad en la que el dominio de la lectura y escritura en inglés se va convirtiendo en un requisito imprescindible para el acceso a determinadas actividades. Por otro lado, la mayor oferta de oportunidades educativas significa que segmentos cada vez más amplios de población tendrán la oportunidad de acceder, al menos, a niveles básicos de lecto-escritura. La lectura ya no es oficio de unos pocos amanuenses o eruditos; también ha dejado de ser privilegio de una élite ociosa. Conforme la sociedad se hace más sofisticada, la lectura va adquiriendo no sólo más presencia en la vida diaria, sino también más prestigio social.

### **1.3.2. La vida en el aula**

Nos hemos ocupado hasta el momento de las diferentes opciones que el sistema educativo ofrecía, pero ¿cómo era realmente la práctica docente?, ¿con qué materiales contaban los niños? ¿cómo eran sus primeros pasos en la lectura? ¿cómo era, en fin, la vida diaria de los escolares?

Las escuelas normalmente consistían en una sólo habitación en la que se mezclaban todos los alumnos, a partir de los seis o siete años para la educación elemental, y a partir de los nueve o diez para la secundaria. La división de alumnos en grupos organizados por edades y conocimientos no se lleva a cabo hasta la segunda mitad del s. XVIII.

La mayor parte de los estudiantes se sentaban simplemente en bancos, excepto los que estaban aprendiendo a escribir, que lo hacían en pupitres.

Había un sólo profesor para todos, dos como mucho en algunas escuelas de latinidad. El profesor atendía a los alumnos sentado en su pupitre, donde los niños se acercaban para recitar o leer.

Las únicas divisiones de alumnos no se hacían atendiendo al nivel educativo, sino a otros criterios; por ejemplo, a veces los alumnos que estaban aprendiendo a leer se sentaban en bancos diferentes a los que estaban aprendiendo aritmética. También podían dividirse por clases sociales.

En cuanto a las niñas, normalmente sólo asistían a las primeras fases de la educación y raramente estaban mezcladas con los niños a no ser que no hubiera otra opción. De hecho, su curriculum incluía materias que no aparecían en el de los chicos, como hilado, tejido y otras disciplinas muy útiles para el inevitable único papel que iban a poder desempeñar en la

sociedad: el de madres y esposas, para el cual no iban a necesitar asistir a la escuela de latinidad.

El número de alumnos por clase variaba enormemente. En las zonas urbanas podía haber entre treinta y sesenta alumnos, mientras que en las rurales el número era sensiblemente inferior. En los lugares en los que por distintas circunstancias -climatología, orografía o dispersión demográfica- era imposible reunir a un número suficiente de alumnos, se recurría a los profesores itinerantes que daban sus clases en las cocinas o en los graneros de las familias. La asistencia era muy irregular, dependiendo de las estaciones del año y de las tareas del campo. No era exclusivamente un problema de poder o no sufragar los gastos de escolarización de los niños, sino de poder prescindir de la ayuda que suponía el trabajo de los más pequeños en las épocas en que aumentaban las tareas agrícolas.

En cuanto a la ubicación de la escuela, dependía de las posibilidades económicas de cada parroquia:

*“If the school was endowed, it might have its own small school-house; otherwise an ordinary cottage would suffice. Lacking either of these, the school was usually to be found in the church”.*<sup>1</sup>

En las *grammar schools*, el profesor se sentaba en un estrado y enseñaba a los mayores, mientras su ayudante solía instalarse cerca de la puerta para vigilar las entradas y salidas, y encargarse de los más pequeños. La jornada solía durar entre siete y ocho horas. Las vacaciones eran de seis semanas, y periódicamente tenían un día o medio de descanso.

---

<sup>1</sup> J. Lawswon y H. Silver (1973) pág. 114 .

Los alumnos que vivían a una distancia que no les permitía hacer el recorrido entre la escuela y su casa a diario, se alojaban en ocasiones en casa de algún familiar o amigo.

Los métodos de enseñanza y la forma de organizar las clases apenas cambiaron en el periodo que va desde el Renacimiento hasta la Revolución Industrial.

Aunque, como hemos visto, las variables eran múltiples en los diferentes tipos de centros, la metodología era muy similar. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII, la educación sigue siendo básicamente el almacenamiento de unos contenidos dictados y establecidos por las autoridades, tanto religiosas como seculares. La imaginación, la capacidad crítica y las emociones eran algo carente de valor educativo.<sup>1</sup>

El método básico empleado era la memorización a base de repeticiones, para ejercitar la memoria y el hábito de estudio<sup>2</sup>. En la enseñanza más elemental, los textos a repetir eran de carácter religioso: el Credo, los Diez Mandamientos, distintas oraciones y algún que otro salmo. Lo que se denominaba lectura ocupaba una segunda fase del aprendizaje, que poco tiene que ver con lo que hoy entendemos por tal. En la mayoría de los casos la lectura se limitaba a un serie de textos conocidos, también de carácter religioso, que por lo general acababan por memorizarse, con lo que más que leerse, los textos se reconocían. La lectura y comprensión de textos no memorizados era una fase superior en la enseñanza, a la que no todos los

---

<sup>1</sup> El objetivo más importante en la educación actual es inculcar al alumno la capacidad de pensar independientemente, asimilar contenidos y ejercer una reflexión crítica sobre ellos. Esto, que a primera vista puede parecer obvio, es un logro relativamente reciente.

<sup>2</sup> Ya durante la Edad Media el cultivo de la memoria había sido básico, puesto que el papel, y en general todo el material de escritura, eran un verdadero artículo de lujo. Cfr. J. Bowen (1975) vol II, pág. 406.

alumnos llegaban. Esto significa que con frecuencia, pasado el tiempo, la capacidad lectora desaparecía totalmente.

Prácticamente el único texto utilizado era el catecismo, un conjunto de preguntas y respuestas sobre los aspectos religiosos más básicos. En algunos casos las respuestas eran simples, de una o dos palabras (*si, no, Jesucristo* etc) y otras pretendían un conocimiento más profundo de la religión. En cualquier caso, había que aprenderlo de memoria.

Esto era algo en lo que estaban de acuerdo tanto los poderes religiosos como los seculares, ya que de lo que se trataba no era de formar individuos críticos, capaces de pensar por sí mismo, sino de fomentar una gran mayoría social pasiva, con unos conocimientos superficiales que respetaran la autoridad establecida.

Incluso en los casos en los que se intentó fomentar la lectura extensiva de la Biblia, la memorización continuaba siendo la baza principal. La lectura crítica era algo reservado a fases muy posteriores de la educación, a las que sólo una élite social llegaba.

El método solía ser el siguiente: primero el niño memorizaba el alfabeto, luego empezaba a reconocer algunas letras y posteriormente identificaba sílabas, palabras y frases. Después de aprender a deletrear sílabas y palabras leía en clase en voz alta, como hemos dicho, salmos o extractos de la Biblia. Es lógico pensar que con un corpus de lecturas tan limitado, al final los textos acabaran memorizándose.

Catecismo aparte, la mayoría del material escolar consistía en abecedarios, cartillas y gramáticas<sup>1</sup>. En las escuelas elementales el *horn book* y el *absey book* eran el primer material de lectura, seguidos del *primer*

---

<sup>1</sup> Hasta 1730 no hay una producción realmente significativa de gramáticas y diccionarios en inglés.

y el catecismo. Normalmente aquí acababa el periodo de educación formal para la mayoría de los niños. Si continuaban su vida escolar, el material de lectura lo constituían los salmos y la Biblia, junto con las últimas obras protestantes.

En un nivel más avanzado del aprendizaje, al que generalmente sólo llegaban niños con un estatus social privilegiado, también se utilizaban algunos textos clásicos. Estos libros resultaban demasiado caros para la mayoría de las familias. Como vemos, los niños, independientemente de la clase social a la que pertenecieran, no tenían oportunidades de leer nada que se ajustara a sus intereses y a su madurez.

La escritura era una actividad realmente minoritaria, ya que suponía gastos que estaban por encima de las posibilidades de la mayor parte de la población<sup>1</sup>. Estos gastos no sólo se referían al pago de las clases, sino también a todo el material de escritura, que por entonces era un verdadero artículo de lujo -materiales tan frágiles como las plumas no se consideraban adecuados para las rudas manos de la mayoría de los niños-. Como el papel era muy caro, en los casos de mayor precariedad económica y en las primeras fases del aprendizaje, se recurría a una caja de arena donde el niño trazaba las letras con el dedo o con un palo, también usaban planchas de pizarra y tiza, o una tablilla de cera.

Con las lecturas que hemos mencionado no es de extrañar que los niños fueran difíciles de manejar, y que los problemas de disciplina fueran algo frecuente. La repuesta del maestro a la indisciplina solía ser brutal:

---

<sup>1</sup> El aprendizaje simultáneo de lectura y escritura es algo que no se plantea hasta bien entrado el s. XIX.

*“... con sus implacables azotainas, los llenan de cardenales, los azotan, y no es raro que los maten. La saña de algunos no se contenta con las varas, sino que los golpean con el mango, muelen las carnes tiernas con bofetones y puñadas, y si tienen al alcance de la mano un instrumento más recio, lo arrebatan y se lo rompen encima de las costillas”.<sup>1</sup>*

La educación era una actividad principalmente en manos de la Iglesia y el castigo corporal estaba admitido incluso en la Biblia<sup>2</sup>, ya que estaba en consonancia con la idea religiosa de la mortificación. Además, la vida en los siglos XVII y XVIII era *“nasty, brutish and short”*<sup>3</sup>, y la violencia en las aulas debe entenderse como una manifestación más de la violencia y brutalidad presente en todos los ámbitos sociales.

Los castigos utilizados eran variados, iban desde la obligación a quedarse después de las clases en el aula, hasta el uso de la vara, pasando por otros tristemente más sofisticados como el *shackle*.<sup>4</sup>

La aceptación de los castigos corporales como parte integrante del sistema educativo se simbolizaba en la ceremonia de la palmeta que tenía lugar en la graduación de los maestros de gramática en Cambridge en el siglo XV, que es probablemente reminiscencia del espaldarazo con el que en la Edad Media se nombraba a los nuevos caballeros.<sup>5</sup>

No es de extrañar que algunos alumnos a veces se escaparan de instituciones tan reputadas como Eton *“for feare of beating”*. En 1563, Roger

---

<sup>1</sup> Erasmo de Rotterdam, *Iniciación Precoz de los Niños en las Buenas Letras*, en *Obras Escogidas* (1964) pág. 947.

<sup>2</sup> Ex 21, 15-17. Dt. 21, 18-21. Prov. 20,20. Sab. 16. Mt. 15,4.

<sup>3</sup> J. P. Hunter (1996) pág. 17.

<sup>4</sup> Una especie de grilletes que consistían en una pieza de madera donde se ataba a los niños cuando correteaban demasiado.

<sup>5</sup> La ceremonia consistía en que el graduado tenía que golpear a un muchacho en la palma de la mano con una tablilla ancha J. Bowen (1975) vol II, pág. 440-1.

Ascham criticó el castigo físico que con tanta facilidad aplicaban algunos profesores “*who many times, punishe rather the weaknes of nature, than the fault of the Scholer. Whereby, many Scholers, that might else proue well, be driuen to hate learning, before they knowe, what learning meaneth: and so are made willing to forsake their booke, and be glad to be put to any other kinde of liuing...., the Scholehouse should be in deede, as it is called by name, the house of play and pleasure, and not of feare and bondage*”, y defendió que “*yong children were soner allured by loue than driuen by beating, to attayne good learning*”.<sup>1</sup>

La postura de R. Ascham ante los castigos físicos no evidencia sin embargo la extendida creencia en su eficacia, reflejada en la opinión de M. Peter para el que “*the Rodde onelie, was the sworde, that must keepe, the Schole in obedience, and the Scholer in good order*”.<sup>2</sup>

Ciertamente la disciplina en aulas, en las que se mezclaban alumnos de diferentes edades, capacidades, estratos sociales y niveles educativos, no debía ser algo fácil de conseguir. Con la excepción de algunos intelectuales como Ascham, Erasmo o Comenius, la eficacia de los castigos físicos no se comenzará a cuestionar hasta el siglo XIX y, de hecho, ha seguido existiendo hasta hace pocas décadas y ha quedado recogido en refranes como “*Spare the rod and spoil the child*”.

Ya en el siglo XVII surgen algunas voces defendiendo un modelo de enseñanza nuevo, en el que sustituyera el castigo por el juego y la memorización por el estudio crítico. Pero pasará mucho tiempo hasta que estas ideas tengan alguna repercusión real. Las condiciones concretas en las

---

<sup>1</sup> R. Ascham, *The School Master* (1570) en W.A. Wright (ed.) (1904), pág 176.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 176.



que tenía lugar el proceso de aprendizaje –ya hemos hablado de cómo eran las aulas y el ambiente educativo- tampoco favorecían un cambio de los métodos.

Respecto a los profesores, las descripciones que nos han llegado de esta época, tampoco suelen ser muy positivas:

*“Cuán bellamente se mira por el bien de aquellos niños que, apenas llegados a los cuatro años, se los envía a la escuela dirigida por un maestro ignorante, zahareño y agreste, de costumbres poco sobrias, y mucha veces de escasa sanidad mental, con frecuencia lunático, epiléptico o atacado de aquella lepra que el vulgo conoce ahora con la denominación del mal francés.*

*Hoy en día, no vemos a hombre tan ruin, tan inútil, tan poca cosa que el vulgo no le atribuya suficiente aptitud para regentar una escuela. Y ese maestro, a su vez, figurándose haberse alzado con un reino, os causa maravilla de cómo se hace el feroz porque tiene mando, no sobre fieras, como dijo el Cómico, sino sobre aquella edad que es menester que se la trate con toda dulzura y cariño. Dirás que aquella no es escuela, sino prisión, por el crepitar de las férulas, por el estrépido de los palos: allí dentro no se oye nada, sino llantos y quebrantos y amenazas espantables”.<sup>1</sup>*

En los albores del s. XVI pocas descripciones encontramos tan descarnadamente realistas como ésta que hace Erasmo.

---

<sup>1</sup> Erasmo de Rotterdam, *Iniciación Precoz de los niños en las Buenas Letras*, en *Obras Escogidas* (1964) págs. 943-5.

Los profesores raramente eran universitarios en los primeros niveles educativos y, salvo en los niveles más altos y por lo tanto más elitistas, no era una actividad vocacional. Constituían un colectivo -aunque no tuvieran conciencia de tal hasta bien entrado el s. XVIII- muy mal pagado.

Su salario podía proceder de las cuotas que abonaban los padres de cada uno de los alumnos o de un salario que recibían de la comunidad. En general, el sistema solía ser una mezcla de ambas cosas, cuanto más rica era la comunidad más alto era el salario fijo. Aunque éste no siempre era en dinero, sino que a veces se cobraba en especie: cereales, derechos de pasto para el ganado etc. Las cuotas que costeaban los padres dependía de lo que quisieran que los niños aprendieran, no se pagaba lo mismo por las clases de lectura que por las de escritura o aritmética.

Un salario bajo suele ir parejo a un prestigio social también escaso. Sin embargo, ya sabemos que en este periodo histórico es difícil generalizar y, a veces, la enseñanza era un puente para otras actividades burocráticas o para la carrera eclesiástica. También dependía del nivel de la educación que se impartiera. En los niveles más elementales de la educación los salarios eran tan bajos que pocos podían vivir exclusivamente de la enseñanza. Muchos de los maestros en Londres compatibilizaban su tarea con otros empleos, como zapateros, pescaderos, sastres etc. En 1596 Edmund Coote dedicó su libro de consejos para docentes a “*such men and women of trades (as tailors, weavers, shopkeepers, seamsters and such other) as have undertaken the charge of teaching others*”.<sup>1</sup>

El nivel que se exigía para una plaza de profesor de las *ABC Schools*

---

<sup>1</sup> Citado en J. Lawson y H. Silver (1976) pág. 113.

no era precisamente alto, y la selección no siempre atendía a criterios académicos; dejando a un lado los conocimientos básicos imprescindibles para lo que iban a enseñar, se valoraba especialmente que fueran hombres respetables y de buenas costumbres.

Debido a que no existen datos cuantificables, es imposible hacer una evaluación global de la labor de estos docentes. La escasa documentación que ha llegado hasta nuestros días sobre la calidad de la enseñanza refleja un nivel muy bajo en algunos centros en concreto. Aunque hay que matizar que los datos que obtengamos a partir de esa documentación no son extrapolables al resto de los centros, ya que cuando las autoridades visitaban una escuela comentaban profusamente las deficiencias, pero los comentarios positivos eran muy breves, en el caso de que llegaran a formularse. Las únicas opiniones de alumnos que han llegado a nuestros días, han sido a través de los comentarios escritos de sus recuerdos como adultos. Tampoco éstos son datos significativos ya que, por una parte, estos documentos pertenecen sobre todo a personas con un nivel de instrucción alto, por lo tanto a grupos sociales favorecidos; por otro lado, se tiende a recordar sólo experiencias especialmente desagradables o particularmente gratas, por lo que tampoco se pueden extrapolar estas opiniones a la práctica docente general.

Cuando hablamos de maestros no estamos utilizando el genérico, sino el masculino. Los hombres dominaban la docencia tanto cualitativa como cuantitativamente. El número de mujeres dedicadas a esta actividad era mucho más pequeño que el de hombres, y la enseñanza que impartían era mucho más elemental. No había mujeres en las escuelas de gramática o en la universidad. Es difícil saber cuántas había en las *petty school* porque muchas ni siquiera tenían licencia, la mayoría eran viudas o solteras. Es a partir del s. XVIII cuando aumenta la presencia de la mujer en la enseñanza.

En muchas parroquias el acólito era el encargado de la docencia, en caso de tener la formación necesaria; también llevaba los registros de bodas, bautizos y defunciones, recaudaba impuestos, dirigía las celebraciones religiosas, leía y escribía cartas para los vecinos analfabetos, leía las noticias en la *ale house* o supervisaba el cercado de fincas.

En las escuelas de latinidad los profesores normalmente tenían que ser “*Masters of Arts*”; a veces, tenían que cumplir otros requisitos como, por ejemplo, ser solteros. Solían ser recién salidos de la universidad, demasiado jóvenes para un puesto eclesiástico importante. El profesor auxiliar (*usher*) podía depender directamente de la fundación, como el profesor titular, o estar directamente contratado por éste. En general, la enseñanza secundaria era el dominio de aquellos que estaban esperando ser ordenados o promocionados en su carrera eclesiástica.

En el siglo XVIII, como en las épocas anteriores, la docencia siguió siendo una ocupación a tiempo parcial, especialmente en los niveles más básicos. Sólo en las grandes ciudades, donde la demanda era mayor, podían dedicarse unos pocos a la enseñanza con exclusividad.

En la era preindustrial los profesores vivieron una época de empobrecimiento, debido a la disminución de los beneficios de las fundaciones, por lo que se vieron obligados a buscar fuentes de ingresos complementarias; esto significaba que descuidaban las escuelas. Otros intentaban atraer a internos de pago, en detrimento de los niños de la zona que iban gratis, y formaban una especie de escuela privada paralela a la que, sin duda, dedicaban más esfuerzos.

En los niveles educativos más bajos, algunos maestros rurales se dedicaban a la enseñanza como último y único recurso para sobrevivir: viudas, solteras, incapacitados, comerciantes arruinados, etc.

Como estamos viendo, si hay una característica que permanece a lo largo de la historia de la educación hasta el siglo XX, es la desigualdad de oportunidades. Las innovaciones y mejoras que se van produciendo a lo largo de la Edad Moderna afectan principalmente a la clase media y no suponen una ruptura brusca con respecto a la época anterior, ya que muchas son las circunstancias que permanecen inmutables. La continuidad afecta a un porcentaje mayor de población que los pequeños cambios que se van produciendo. Aunque tiene lugar un aumento de los núcleos urbanos, en los cuales el nivel de alfabetización era mayor, la sociedad sigue siendo fundamentalmente rural, con una economía de subsistencia, escasos intercambios monetarios y alimentación insuficiente, sufriendo en muchos casos enfermedades y epidemias. Para este amplio sector de la población, más preocupado por la inmediatez del día a día que por unas perspectivas de futuro para ellos inexistentes, la educación seguía siendo algo lejano y poco útil.

Aunque la idea -surgida en el siglo XV- de que la educación era algo positivo para todos los miembros de una sociedad tiene su eco en algunos pensadores del s. XVIII, una abrumadora mayoría están a favor de mantener las diferencias sociales como mejor método para preservar la estabilidad social. Las clases bajas debían ser educadas para obedecer y trabajar.

*“Attitudes to the education of the poor were stark and unambiguous. They should be trained as productive, godly and obedient members of society, and any education they received should not in any way alter the social order or their place in it”.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> R.A. Houston (1988) pág.16.

En lo que se refiere a las mujeres, eran descritas como seres moral e intelectualmente inferiores, que necesitaban la tutela de los hombres. Su papel en la sociedad pasaba de hija obediente a esposa sumisa y madre. Su formación debía ir encaminada a facilitarle las tareas a las que estaba avocada.<sup>1</sup> Así, su aprendizaje se debía centrar en actividades como hilar, tejer, coser y, en general, todas las tareas del hogar, añadiendo un poco de lectura.

Aunque el humanismo cambió la actitud hacia las mujeres, esto sólo afectó a las de clase alta. Las que se educaban en la corte o en casas de la alta nobleza aprendían con tutores -como los hombres- latín, griego, francés e italiano. El resto de las jóvenes se vieron perjudicadas a partir del s. XVI por la desaparición de conventos de religiosas. Las niñas solían ir junto con los niños a las escuelas elementales, pero frecuentemente permanecían allí menos tiempo, ya que los padres tenían menos interés en su educación, puesto que les estaba vedado el acceso a las escuelas de gramática y a las universidades. Las pocas posibilidades de promoción social mediante el estudio que tenían los jóvenes, simplemente no existían para las mujeres.

Esta actitud varió un poco tras la Reforma. A partir de finales del s. XVII cada vez eran más los intelectuales que equiparaban las capacidades del hombre y de la mujer. Empiezan a abrirse internados para las niñas de las familias más acomodadas, que en muchas ocasiones asistían con sus criadas. Estos internados solían consistir, en un principio, en un grupo de diez o doce niñas de diferentes edades viviendo con una viuda o soltera perteneciente a la clase alta que les enseña modales, costura y, en general, todas las habilidades necesarias para el gobierno de una casa. Ocasionalmente se contrata algún profesor para francés, escritura, baile y música.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Más información sobre la educación de las mujeres en la Edad Moderna en I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol. 1, págs. 28 ss.

<sup>2</sup> Se describe una escuela de este tipo en *Emma*, de Jane Austen.

## 1.4. Los lectores de la Edad Moderna

Los dos objetivos de la educación elemental y media en la Edad Moderna eran la instrucción moral y la alfabetización básica; en realidad no se trata de dos objetivos diferentes ya que en aquellos momentos ambas cosas estaban indisolublemente unidas, al menos hasta los primeros pasos de las lecturas lúdicas en el s. XVIII.<sup>1</sup>

Los protestantes vieron en la lectura la forma más efectiva de adoctrinamiento, la lectura individual de la Biblia era fundamental para la instrucción religiosa y su interés por reducir el analfabetismo tenía ese único fin. De hecho, en las primeras décadas el desarrollo de la industria de la imprenta dependía básicamente de la impresión de literatura protestante, especialmente de salterios y biblias en lengua vernácula:

*“Luther made necessary what Gutenberg made possible: by placing the Scriptures at the centre of Christian eschatology, the Reformation turned a technical invention into a spiritual obligation”.*<sup>2</sup>

La Edad Moderna fue la fase de transición entre una cultura fundamentalmente oral, circunscrita al ámbito de núcleos sociales pequeños

---

<sup>1</sup> La literatura lúdica hasta el s.XVII era de carácter oral o literatura popular en forma de *chapbooks*. Los libros eran demasiado costosos para poder imprimir textos que no fueran instructivos o prácticos.

<sup>2</sup> F. Furet y J. Ozouf, *Reading and Writing. Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*, Cambridge University Press, 1982, pág. 59. Citado en R.A. Houston (1988) pág. 106. Cfr R. A. Houston (1988) págs. 147-150. Sobre el papel de la Iglesia protestante en la campaña de alfabetización de Escocia en el XVI-XVII: R. Houston (1987) págs. 49-64. Para el papel del puritanismo en el desarrollo de la educación en Inglaterra: L.Stone (1969) págs. 79 a 82.

dentro de los cuales se desenvolvía la familia, y una cultura que comienza a ser regulada por el Estado y basada en la palabra escrita. La presencia de la palabra impresa en la organización social cada vez se va haciendo más patente. Aunque no está aún estructurada a nivel nacional, en la Edad Moderna se intenta controlar y organizar la educación a través de la Iglesia y de distintas leyes que no siempre se pueden hacer cumplir debido a la falta de infraestructuras adecuadas.

Como es obvio, un alto índice de población lectora, así como un abaratamiento en los gastos de impresión van a influir de forma decisiva, no sólo en el nacimiento de una literatura infantil, sino simplemente en el acceso de los niños a la letra impresa. Simplificando mucho, para que haya literatura infantil primero tiene que haber niños<sup>1</sup>, en segundo lugar tiene que haber niños lectores y en tercero, lecturas asequibles tanto económica como intelectualmente.

Si no existe ningún estudio concluyente, con datos globales fiables sobre los índices de población lectora<sup>2</sup>, mucho menos podemos esperar tener datos exactos en lo que a los niños en concreto se refiere. Al analizar los índices de analfabetismo hemos de tener en cuenta, además, que el concepto varía de acuerdo a las distintas épocas. Así, en la Edad Media “*litteratus*” era la persona que sabía leer y escribir en latín. En este sentido, la promoción de las lenguas vernáculas, que se da a partir del Renacimiento, supuso un impulso para la alfabetización muy importante.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Esto que parece una perogrullada no lo es tanto si recordamos que no se consideraba la niñez como fase del desarrollo con unas necesidades específicas. A partir de los siete años el niño pasaba a formar parte del mundo adulto, incluso tenía las mismas responsabilidades legales. Ver J. Lawson y H. Silver, (1973) pág. 49.

<sup>2</sup> La afirmación de Sir Thomas More en 1533 de que el 50% de la población podía leer en inglés es una clara exageración, aunque un siglo más tarde, cifras cercanas se alcanzaban en algunas zonas. Véase L. Stone (1964).

<sup>3</sup> Véase R. O'Day, (1982) págs. 10-12.



Hasta mediados del s. XVIII es muy difícil hacer una valoración exacta de los niveles de analfabetismo, puesto que los criterios utilizados no suelen ser muy fiables. Indicadores indirectos, como el número de escuelas, tampoco son muy reveladores ya que, como señala M. Spufford, “*grammar schooling was practically irrelevant and yet reading and writing skills were sought after*”.<sup>1</sup>

Los centros escolares no eran los únicos medios de alfabetización, en muchos casos eran los mismos padres, algún familiar o algún vecino los que enseñaban a leer a los más pequeños. Los testimonios de la época que han quedado por escrito, como por ejemplo los diarios<sup>2</sup>, tampoco son indicadores fiables ya que se trata de comentarios personales y, por lo tanto, sólo reflejan las impresiones de un individuo en concreto, a veces incluso entrando en conflicto con el de otro coetáneo.

Más de fiar son otros datos como, por ejemplo, la firma de documentos como registros de bodas, testamentos, declaraciones de testigos en procesos legales, peticiones, formación de agrupaciones y contratos diversos. No obstante, y a pesar de ser éste el indicador más usado por los estudiosos del tema, tampoco constituye un dato definitivo porque en la mayoría de los casos la información obtenida se refiere a un grupo social muy reducido; muchos de estos documentos raramente incluyen a las mujeres o a los sectores más pobres.

Por otra parte, aunque sabemos que la enseñanza de la lectura ocupaba los dos o tres primeros años y la escritura era algo posterior, no siempre podemos deducir que todos aquellos que supieran firmar, podían leer y escribir. En la mayoría de los casos, el aprendizaje de la escritura acababa con

---

<sup>1</sup> M. Spufford (1979) pág. 409.

<sup>2</sup> En este sentido tenemos numerosos ejemplos especialmente de diarios escritos por puritanos. Véase el diario de R. Baxter en N.H. Keeble (1982).

la reproducción de la firma; decimos reproducción porque, con frecuencia, simplemente se copiaba el modelo que el maestro o algún familiar o conocido había escrito en un papel.

El número de libros publicados tampoco es un indicativo fiable, ya que no sabemos cómo se distribuyen esas publicaciones en los distintos grupos sociales. Más revelador podría ser el volumen de lo que en España denominamos *literatura de cordel*<sup>1</sup>: panfletos, pequeñas historias, baladas, etc; exponentes de la cultura popular que, por la baja calidad del papel y de la impresión, no tenían mucha vida, pero cuyos precios y producción masiva a finales del s. XVII indicarían que hay un número considerable de personas, parte de ellas pertenecientes a las clases más populares, que tienen acceso a la lectura:

*“In the eighteen century there was a great increase in the output of popular reading and didactic material intended primarily for juveniles, though also for their elders: spelling books, writing sheets, fairy stories, moral tales, fables, histories. Hack-written, crudely printed and illustrated, chapbooks of this kind were produced in great variety in numerous towns, and peddled round the fairs, villages and farms of the countryside by the ‘travelling stationers’. The publisher John Newbery, who died in 1767, was the father of the children’s book trade. Many intelligent but unschooled labourers and their children must have learned to read by puzzling their way through The History of Tom*

---

<sup>1</sup> Por desgracia sólo podemos hacer suposiciones sobre las cantidades reales de este tipo de publicaciones. Estas conjeturas tendrán en cuenta los datos que nos han llegado de los inventarios para los testamentos a la muerte de los libreros. Véase M. Spufford (1981) capítulo IV. Dada la mala conservación de este tipo de publicaciones, el número de *chapbooks* que actualmente se conservan puede también darnos una idea del volumen de ventas. Como dato curioso, el papel de muchas de estas publicaciones baratas se aprovechaba, entre otras cosas, como papel higiénico, con lo cual estos textos tenían muy pocas posibilidades de sobrevivir a su época. Véase M. Spufford (1981) pág. 76.

*Hickathrift, Jack the Giant Killer or Tommy Trip and his Dog Fowler, bought at the door for a few pence”.*<sup>1</sup>

Quizá la evidencia más curiosa del aumento del índice de alfabetización para la sociedad actual sea las listas de condenados a muerte. De doscientos cuatro hombres condenados a muerte entre 1612 y 1614, noventa y cinco solicitaron con éxito acogerse al derecho de asilo (“*benefit of clergy*”) y ser así juzgados por un tribunal religioso en vez de uno civil<sup>2</sup>. Si nos basamos en este dato, un 46,5% sabría leer en la primera mitad del s. XVII.

Teniendo en cuenta todos los indicadores mencionados, parece haber un acuerdo al afirmar que a lo largo de la Edad Moderna se produce una mejora en los niveles de alfabetización<sup>3</sup>. Al margen de esta generalización, cualquier intento de concretar y cuantificar datos está destinado al fracaso. Son tantas las variables que existen, que es prácticamente imposible extrapolar los datos obtenidos a partir del estudio de un grupo concreto al resto de la sociedad. En primer lugar, el concepto de persona instruida varía a lo largo de la época y también con respecto a la situación actual, ya que cualquier persona hoy en día, por muy desfavorecida que sea su situación social, tiene más oportunidades de leer que la mayoría de la población en la Edad Moderna. Además, los libros eran un bien inaccesible para la ciudadanía por su alto coste; pero aunque este problema se ve parcialmente paliado con

---

<sup>1</sup> J. Lawson y H. Silver (1973) pág. 193. Creemos que la literatura de cordel puede ser el mejor indicador del porcentaje de población que sabe leer, ya que los libros eran tan caros que pocas personas, aunque supieran leer, podían comprarlos, mientras que este otro tipo de literatura popular era muy asequible y era leída no sólo por los niños o las clases más bajas. Samuel Pepys nos ha dejado una estupenda colección de *chapbooks* ahora en el Magdalene College de Cambridge, y otros como Bunyan confiesan, en este caso arrepentido, su gusto durante su juventud por este tipo de narraciones. La relación que aquí se apunta entre la literatura popular y la infantil es fundamental para el presente trabajo, y será analizada en los capítulos 6 y 8.

<sup>2</sup> L. Stone (1964) pág. 43.

<sup>3</sup> Cfr. M. Spufford (1979), R. F. Arnove y H. J. Graff (1987), H. S. Bennet (1970), J. Bowen (1975), R. A. Houston (1988), L. Stone (1969).

las mejoras de la imprenta<sup>1</sup>, subsiste otra circunstancia más determinante: la falta de necesidad de aprender a leer y escribir.

Aunque existía analfabetismo en todos los estamentos, la alfabetización estaba estrechamente ligada a la clase social. Pero las diferencias no sólo se refieren a riqueza y estatus social, también hay una gran distancia entre hombres y mujeres, matizada por las diferencias entre clases sociales. En los niveles de alfabetización más bajos -conocimientos básicos de religión y lectura- las diferencias entre hombres y mujeres era menor, al igual que en la aristocracia y en la alta burguesía. En este último caso, la educación femenina no se consideraba una preparación para ningún fin específico, sino que era indicativo de una vida de ocio, lo cual suponía una señal de riqueza y, por lo tanto, de prestigio social.

Los aspectos geográficos también son un factor diferenciador. Los índices de analfabetismo eran dispares no sólo dependiendo de cada región, sino también dentro de zonas no muy extensas. En lo que se refiere a las diferencias entre regiones, los factores determinantes no sólo eran la estructura social, el reparto de las riquezas o la existencia de mayor o menor número de escuelas, sino también el idioma hablado. A pesar de la centralización del poder y de la creación de los estados modernos, Europa aún era un espacio muy fragmentado cultural y lingüísticamente. En algunas zonas de las islas británicas (Irlanda, Escocia y Gales) se hablaba gaélico, con lo cual los niños se veían obligados a aprender otra lengua si querían tener acceso a la educación oficial, que sólo era en inglés.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Caxton establece la primera imprenta en 1476, en Westminster. En el capítulo 3 analizaremos la incidencia que el desarrollo de la industria editorial tuvo en la formación de un público lector más amplio debido al abaratamiento del material impreso.

<sup>2</sup> Aunque a principios del s. XVIII la unificación lingüística había triunfado gracias a un mayor intercambio cultural y económico entre Escocia e Inglaterra, todavía había zonas, como las Highlands y algunas islas del

Dentro de una misma región las diferencias entre ciudades y núcleos rurales eran evidentes. La razón es fundamentalmente socio-económica. En las ciudades se concentraban una serie de servicios como abogados, médicos, profesores, grandes comerciantes o artesanos especializados; oficios en los que el grado de alfabetización necesario era mayor. Las escuelas de gramática se localizaban casi exclusivamente en las ciudades, ya que en las zonas rurales la densidad de población no era suficiente para proveer de alumnos a estos centros, y se contaba con menos medios para dar a los niños una formación más allá de los rudimentos básicos de lectura. En las ciudades había un contacto más cercano con el mundo de las letras; libreros e impresores vivían en núcleos urbanos, que eran también los lugares de edición de los periódicos:

*“Towns and cities concentrated literate people, presented them with schools, writing and books in relative abundance and demanded of them greater familiarity with reading, writing and counting... Urban living intensified the need for literate skills among all social groups”.<sup>1</sup>*

Las mayores oportunidades laborales de las ciudades atraían a la población rural más instruida, lo que suponía otro factor de incremento de los niveles de alfabetización urbana.<sup>2</sup>

---

oeste, donde se seguía usando exclusivamente el gaélico. Esta población era vista como una amenaza, ya que en su mayoría eran católicos. En estas regiones la dispersión de población y la dificultad añadida del lenguaje, hacían que los índices de analfabetismo fueran muchos mayores.

<sup>1</sup> R. A. Houston (1988) pág. 143.

<sup>2</sup> En la ciudad de Leeds la creciente industria textil atrajo a muchos inmigrantes a mediados del s. XVIII, y entre esta población inmigrante el índice de analfabetismo era menor que entre los nacidos en Leeds. Véase R. A. Houston (1988) pág. 146 y ss.

Por otra parte, la necesidad de saber leer y escribir para la población dedicada a la agricultura no se hizo patente hasta mediados del s. XVIII, cuando se desarrolla el comercio<sup>1</sup> y se empieza a sustituir de forma generalizada el mercado de trueque y el pago en especie por las transacciones monetarias.

Hasta entonces, el cincuenta por ciento de la población, que pertenecía a la clase rural más pobre, era generalmente analfabeta; para ellos leer y escribir no tenía mucha utilidad, puesto que la movilidad social estaba básicamente determinada por el rango y la familia. Además, las clases más privilegiadas veían en muchos casos la alfabetización como una fuente de posibles conflictos, ya que podía ser un medio para que los más desfavorecidos vislumbraran otra forma de vida a la que realmente no tendrían acceso, lo que provocaría descontento y sería una fuente de conflictos sociales.<sup>2</sup>

Aún en el caso de que los campesinos aprendieran a leer o escribir, realmente tenían pocas ocasiones de ejercer sus habilidades. En primer lugar, apenas tenían tiempo de ocio para leer, en el caso de que pudieran comprar o pedir prestado algún tipo de *chapbook* (los libros eran algo impensable para las clases más bajas aún en el siglo XVIII). Tampoco tenían ocasión para practicar la escritura, puesto que toda la gente que conocían vivía a poca distancia y en la mayoría de los casos no sabían leer ni escribir. En todo caso, no podrían mandar a sus hijos a la escuela, no sólo porque no podían pagar al maestro sino también porque no podían prescindir de la mano de obra de los más pequeños. Además, en muchos momentos en los que la mortalidad

---

<sup>1</sup> A pesar de que ya había aumentado el mercado de algunos productos y se habían abierto nuevos mercados con América con productos como el tabaco, la economía seguía siendo básicamente de subsistencia hasta finales del s. XVIII, debido a que el transporte era difícil y costoso.

<sup>2</sup> Sobre los pros y los contras que se consideraba tenía la educación de las clases más bajas y la educación como medio de control social, véase L. Stone (1969) págs. 83-92.

infantil alcanzaba el 50%, e incluso el 75% en algunos barrios pobres de Londres, la educación infantil era una inversión demasiado arriesgada.<sup>1</sup>

Otra diferencia en los niveles de analfabetismo la marca la edad. Las campañas de alfabetización iban dirigidas a los más jóvenes y, con el tiempo, aquellos que no habían pasado de la etapa más básica de instrucción iban perdiendo su habilidad lectora. A estos dos factores se suman los problemas de salud que acompañaban a los mayores y que interferían, debido a la falta de soluciones en esta época, en su capacidad para leer o escribir<sup>2</sup>. Este conjunto de circunstancias hacía que el índice de analfabetismo fuera menor entre los más jóvenes.

En un primer análisis parece que el porcentaje de población que no sabía leer era mayor entre católicos que entre protestantes, pero si hacemos el estudio de ambos grupos por clases sociales, las diferencias no son tan evidentes, ya que hay una serie de factores económicos y sociales que son responsables de estas variaciones.<sup>3</sup>

Dentro de la Edad Moderna hay periodos en los que, debido a una serie de circunstancias socioeconómicas y culturales, se produce un descenso más significativo del analfabetismo:

*“Several distinct phases can be identified in the overall history of literacy. Between 1530 and 1550 there was marked progress; the years 1550 to 1560 saw a setback; the first twenty years of Elisabeth’s reign witnessed rapid overall improvements in literacy rates; but the years 1580 to 1610 were years of setback. Between 1610 y 1640 there was*

---

<sup>1</sup> Para ver la diferencia en los porcentajes de analfabetismo entre el campo y la ciudad, véase L. Stone (1969) págs. 99-101.

<sup>2</sup> La artritis podía impedirles escribir o incluso simplemente firmar, y los problemas de vista, leer.

<sup>3</sup> Véase R. Houston (1988) págs. 147 a 150.

*again improvement but the years between 1640 and 1660 saw a decline in literacy; the period between 1660 and 1680 again saw overall improvements”.*<sup>1</sup>

No obstante, el factor fundamental que determinaba el porcentaje de analfabetismo era la demanda de personas que supieran leer y escribir, que a su vez estaba condicionada por los cambios económicos, las oportunidades de trabajo y el contacto con la administración del Estado y de la Iglesia.

Las diferencias dentro de cada época están marcadas sobre todo por el nivel económico y social de cada individuo.

Simplificando y resumiendo la situación, podríamos decir que de 1500 a 1800 Inglaterra pasa de una sociedad medieval analfabeta, gobernada por una élite más o menos culta, a ser un país donde gracias a la disponibilidad de una educación básica, existe una población en la que la lectura llega a las clases sociales bajas. Pero a pesar del descenso de los índices de analfabetismo que se produce durante la Edad Moderna, y del aumento del material impreso, hay que recordar que una gran parte de la población, de origen rural, sigue siendo analfabeta en esta época<sup>2</sup>.

A mediados del s. XVIII la alta y baja nobleza y los profesionales eran todos letrados; entre los comerciantes y artesanos sólo había un 20% de analfabetos, pero el 70% de la clase trabajadora era analfabeta. La importancia de estos datos hay que medirla en contraste con la situación al final de la Edad Media, y siempre teniendo en cuenta que no se trata de puros datos estadísticos sino de aproximaciones, deducciones e interpretaciones de

---

<sup>1</sup> R. O'Day (1982) pág. 20.

<sup>2</sup> El índice de población lectora era de un 30% a mediados de s. XVII y se duplica un siglo más tarde, pero por debajo de los pequeños propietarios rurales pocos leían. Véase P. Burke (1988).



distintos indicadores indirectos y testimonios de la época; nada que nos permita una valoración exacta en términos numéricos. En cualquier caso, lo que nos interesa en este punto no son los datos puntuales y meramente porcentuales, sino analizar la información disponible, contrastándola con épocas anteriores. Como hemos visto, la ausencia de datos objetivos concluyentes hace que los estudiosos del tema no se pongan de acuerdo en cuanto al porcentaje real de lectores en el momento histórico que nos ocupa. Así, a pesar del escepticismo de algunos, otros como V.E. Neuburg (1968) ponen en entredicho que las clases bajas inglesas fueran prácticamente analfabetas a comienzos del s. XVIII, e intentan demostrar a través de un análisis de la literatura popular que las bases de la época victoriana, masivamente alfabetizada, están en el siglo anterior.

Podemos concluir que sectores sociales que en el s. XV eran analfabetos, comienzan en el s. XVIII a sentir la necesidad de la lectura, y a vivir condiciones favorables que les permiten la incorporación a esta actividad, puesto que “*From 1700 to 1770 there was a steady growth in England of educational facilities*”<sup>1</sup>. No podemos, sin embargo, ofrecer datos estadísticos ni una descripción exacta, ya que no existe un patrón único<sup>2</sup>. A pesar de las dificultades que plantea el estudio de los grupos sociales sin voz<sup>3</sup>, podemos concluir que el índice de analfabetismo fue disminuyendo paulatinamente a lo largo de la Edad Moderna.

Es cierto que durante los siglos XVI y XVII aumentó el número de escuelas, y los índices de alfabetización y las oportunidades educativas

---

<sup>1</sup> J. H. Plumb (1975) pág.71.

<sup>2</sup> Nos han llegado testimonios de padres que saben leer y no transmiten esa habilidad a sus hijos, o lo hacen de forma irregular y aleatoria, enseñando sólo a algunos; véase D. Levine (1979). También tenemos testimonios de personas de origen muy humilde que aprenden a leer, véase M. Spufford (1979).

<sup>3</sup> Clases bajas, niños y mujeres.

también mejoraron –debido sobre todo a la introducción de la imprenta-, pero es pronto para hablar de una democratización cultural y educativa, ya que el acceso a la educación estaba muy condicionado por limitaciones sociales, económicas y, en el caso de puritanos y católicos, ideológicas. La más beneficiada de la ampliación de las oportunidades educativas fue la clase media: comerciantes, artesanos y pequeños propietarios de tierras. Los agricultores que no tenían tierras en propiedad y las clases más bajas, seguían en general sin tener acceso a la educación secundaria. Lo importante, no obstante, es que en el s. XVIII el índice de población lectora era mayor que nunca.<sup>1</sup>

Pero aunque la educación universal está muy lejos, comparando la situación con la del final de la Edad Media, cuando la mayor parte de la población, incluso entre la clase alta, era analfabeta, las mejoras son sustanciales. La Edad Moderna supuso el acceso a la lectura de la clase media-alta y gran parte de la clase baja; con lo que el número de lectores potenciales ha aumentado de tal manera que va a hacer posible que el mercado del libro sea una actividad próspera en la primera mitad del siglo XVIII.

A pesar de que, como veremos, los avances en las técnicas de impresión y el abaratamiento del material impreso acercan la lectura a estos nuevos grupos que se incorporan a la población lectora, la mayoría de los nuevos lectores no tendrán aún acceso a las grandes obras literarias. Los libros siguen siendo un artículo de lujo, fuera del alcance de grupos de

---

<sup>1</sup> Los diferentes estudiosos del tema no se ponen de acuerdo en cuanto a los índices de analfabetismo entre las clases más pobres. Una postura optimista es la que sostiene L. Stone (1964), que cree que incluso entre los más pobres, la mayoría sabía leer. R. O'Day (1982) es menos optimista en lo que se refiere a porcentajes de población lectora.

población con escaso poder adquisitivo y un bajo nivel cultural: los niños y las clases bajas.<sup>1</sup>

Al margen de la polémica sobre los márgenes de población lectora, que excede los límites de este trabajo, los índices de analfabetismo son un dato revelador en cualquier estudio de la cultura de una sociedad, porque son “*indicator of attitudes and opportunities created by social, economic, cultural and political factors*”<sup>2</sup>, pero dichos datos no son útiles como meros valores matemáticos, sino como indicadores de la evolución de un engranaje socio-cultural que va desarrollándose de tal manera que permitirá la formación de un público lector infantil que, en la recta final de la Edad Moderna, va a demandar lecturas adecuadas no sólo para su instrucción, sino también para su deleite.

---

<sup>1</sup> En los capítulos cinco y seis nos ocuparemos de analizar las lecturas, en muchos casos compartidas, de estos dos grupos sociales.

<sup>2</sup> R. A. Houston (1990) pág. 230.

## **A. LA FORMACIÓN DEL PÚBLICO LECTOR INFANTIL**

### **CAPÍTULO 2. PRÁCTICA EDUCATIVA: IDEAS, MÉTODOS Y UTOPIÁS**



## 2.1. Planteamientos

En los comienzos de la educación occidental moderna confluyen varios elementos: la instrumentalización de la religión como medio de control político y religioso, las críticas del sistema educativo existente por parte de algunos pensadores y los esfuerzos utópicos, en general fallidos, por hacer de la educación un medio de mejora social.

En las páginas anteriores hemos hecho una descripción del sistema educativo hasta el siglo XVIII en la que se aprecia claramente el papel fundamental de la religión. Vimos también que el curriculum a lo largo de todos esos siglos apenas se modifica y que, a pesar del paulatino acceso de la población a la lectura, la educación dista mucho de ser un bien asequible para todas las clases sociales.

La creciente preocupación de muchos intelectuales por este tema hace que a lo largo de la Edad Moderna abunden las críticas, y también las propuestas más o menos factibles de reforma del sistema educativo. Desde esa época hasta nuestros días, *reforma* ha sido el concepto que con más frecuencia encontramos en los tratados sobre educación.

A continuación vamos a ver las figuras más importantes en lo que se refiere a ideología educativa. No es el fin de este trabajo hacer un estudio profundo de sus teorías, sino ver el lugar, la función y la importancia que asignaban a las lecturas infantiles. Es decir, nos centraremos en los comentarios y recomendaciones que estos pensadores hicieron sobre las lecturas para los más pequeños.

No esperemos aquí encontrar una literatura infantil tal y como hoy la entendemos. Prácticamente hasta el siglo XVIII los libros siguen siendo un artículo de lujo y no se consideran objetos de ocio, sino medios de instrucción para un grupo social muy determinado. No obstante, en los siglos anteriores ya aparecen referencias, ecos de algunos autores clásicos, que hacen incapié en que el niño debe -en la medida de lo posible- divertirse a la vez que se instruye y, para tal fin, la elección de lecturas adecuadas, dentro de las limitadas posibilidades existentes, es fundamental.

No nos limitaremos a los pensadores ingleses. Ya que las pautas culturales eran semejantes en casi toda Europa, analizaremos también aquellos escritos de autores europeos que más influyeron en los cambios graduales que tuvieron lugar en el pensamiento educativo de la Edad Moderna. Así mismo haremos un breve recorrido histórico para ver los antecedentes de los autores modernos que se ocuparon del problema de la educación y, por ende, de las lecturas infantiles.

Va más allá de nuestra meta discernir en qué medida las ideas de estos intelectuales son producto de las circunstancias históricas y sociales que les tocó vivir o si, por el contrario, son ellos los que influyen y modifican el desarrollo de las prácticas educativas. En muchos casos los grandes pedagogos se adelantan a su época, y sus métodos han de esperar las circunstancias históricas y sociales adecuadas para poder pasar del plano teórico al práctico. En otros casos, lo que en principio la sociedad recibe como ideas innovadoras, no son más que el reflejo de una tradición anterior de pequeños avances que se sintetizan en un determinado autor.

La preocupación por la educación infantil y sus lecturas adquiere especial importancia a partir de finales del siglo XVII. Como hemos visto, la lectura pasa de ser un oficio concreto de unos pocos, una actividad sin

relevancia ni utilidad social, a convertirse en una herramienta cada vez más necesaria. Con la disminución del analfabetismo, la extensión de las lenguas vernáculas, las mejoras en el nivel de vida y el desarrollo de una pujante clase media, comienza a vislumbrarse otra forma de entender la lectura, otra manera más placentera y lúdica de acercarse a la palabra escrita.

En el siglo XVIII los pensadores intentan conjugar las dos facetas de la literatura: instrucción y ocio, *utile e dulci*. Pasará mucho tiempo hasta que se separen estos dos aspectos, hasta que realmente se admita que la literatura infantil es aquella a la que los niños acuden por mera diversión, un fin en sí misma, no un medio o un camino hacia otra meta. Hasta ese momento, educación y lectura estarán indisolublemente unidos.

No obstante, ya desde el mundo griego nos llegan ecos de esa otra dimensión de la letra escrita que va más allá de su función instructiva.



## 2.2. Ideales educativos anteriores al siglo XVII

En general, el mundo griego otorgaba a la instrucción un lugar central en las actividades culturales. De tal manera que al describir **Platón** el estado ideal en *La República* es inevitable que hable de la formación de los ciudadanos. En la Atenas de esta época lo más importante no era la preparación militar, sino el desarrollo de las destrezas civiles. Platón quería que todos recibieran una educación<sup>1</sup>, pero los niveles más avanzados debían reservarse a los alumnos con un talento especial. A su escuela asistían estudiantes muy seleccionados que eran preparados para convertirse en futuros líderes, cuya tarea principal debería ser el servicio al Estado o, más concretamente, a la sociedad. Para Platón la unidad de la nación se consigue principalmente a través de la educación. Por lo tanto, se debe establecer un rígido control sobre el sistema educativo, que debe estar no sólo controlado, sino también financiado por el Estado, el cual debe tener también potestad para autorizar a los profesores a ejercer su labor<sup>2</sup>. Los docentes serían, así, una especie de funcionarios públicos y ninguna persona no cualificada podría abrir una escuela.<sup>3</sup>

Hasta Platón los atenienses no tenían una distinción clara entre educación elemental y secundaria. Hacia los siete años los niños se preparaban

---

<sup>1</sup> En lo referente a las mujeres, Platón propone un sistema paralelo para niñas y niños: hasta los seis años se debían educar juntos, a partir de los seis años por separado, aunque siguiendo el mismo programa educativo. Esto constituye una visión un tanto utópica en ese momento, ya que en Atenas las niñas no se consideraban tan capaces intelectualmente como los niños.

<sup>2</sup> Cfr. libro II de *La República*. Platón fue consciente de la importancia de la educación en la política.

<sup>3</sup> Esta es la primera vez que se reconoce al profesorado un estatus profesional. Un análisis más amplio de este aspecto lo podemos encontrar en E. J. Power (1970) págs. 92-105.

para la asistencia a la escuela, con lo cual la primera fase educativa era un asunto exclusivamente familiar. Platón no presta mucha atención a la enseñanza elemental de la lectura y escritura, pero fue el primero en diseñar los principios teóricos y los contenidos de la educación secundaria. Después de aprender a leer y escribir, hacia los trece años, la segunda fase educativa abarcaría música, literatura y matemáticas.

Platón cree que la base de la educación es la gimnasia y la música. En Grecia se daba el nombre de música a toda actividad cultural que estuviera en relación con las artes de las Musas, por lo cual incluía las narraciones, que pueden ser ficticias o verídicas. Los niños deben comenzar por las ficticias:

*“¿No sabes, dije yo, que lo primero que contamos a los niños son fábulas? Y estas son ficticias por lo regular, aunque haya en ellas algo de verdad. Antes intervienen las fábulas en la instrucción de los niños que los gimnasios”.*<sup>1</sup>

Pero no es válida cualquier narración, sólo las que sirven para moldear sus almas, de tal manera que propone censurar aquellos textos de Hesíodo y Homero que contengan mentiras indecorosas sobre dioses y héroes:

*“Porque el niño no es capaz de discernir donde hay alegoría y donde no y las impresiones recibidas a esta edad difícilmente se borran o desarraigan. Razón por la cual hay que poner, en mi opinión, el máximo empeño en que las primeras fábulas que escuchen sean las más hábilmente dispuestas para exhortar al oyente a la virtud”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Platón, *La República*, v. 377a.

<sup>2</sup> Ibid. v. 378 e.

Con este reconocimiento de la utilidad de las fábulas en la educación de los niños, se admite el valor de las narraciones ficticias como fuente cultural. Así, el creador de la utopía literaria más influyente, de alguna manera acepta la existencia de una literatura infantil, en tanto en cuanto admite la existencia de un repertorio literario especialmente adecuado para los primeros años de los lectores.

Otros filósofos como Sócrates o Aristóteles también se ocuparon - aunque de manera más tangencial- de la educación de los jóvenes. Sócrates ponía especial interés en los grandes poetas clásicos y Aristóteles incidía en que la educación debía conseguir ennoblecer el alma de los estudiantes, por lo tanto el Estado debía moldear a la juventud de acuerdo a los objetivos nacionales, controlando los centros de enseñanza.<sup>1</sup>

En cuanto a los autores latinos, ninguno ejerció tanta influencia en las ideas educativas de la Edad Moderna como **Marcus Fabius Quintilianus**. Nacido en el 35 D.C., en el año 96 publica su tratado de retórica *Instituciones Oratorias*, que se convierte en un clásico de las teorías educativas.<sup>2</sup>

Postulaba que, ya que el lenguaje es la facultad más característica del ser humano, la educación ha de tener como fin primordial formar buenos oradores. Al igual que Platón, considera que el estudio ha de ser entretenido y a los niños se les debe permitir periodos de descanso y juego, ya que el juego además es una importante fuente de información sobre su carácter.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Para un análisis más profundo de las ideas educativas de estos y otros filósofos griegos, véase E. J. Power (1970).

<sup>2</sup> Podemos encontrar un análisis más minucioso de las ideas de Quintiliano en R. R. Rusk y J. Scotland (1979) págs 35-45.

<sup>3</sup> Quintiliano, *Instituciones Oratorias*, 1, 1 4-5. El reconocimiento de la función que el juego tiene dentro del desarrollo infantil será condición indispensable para el nacimiento de la literatura infantil. Véase J. Huizinga (1995).

El aprendizaje de la lecto-escritura ha de ser gradual, se pueden incluir juegos para hacerlo más ameno y se deben evitar los castigos físicos. Propone medidas muy concretas, como por ejemplo, la creación en marfil de las letras del alfabeto<sup>1</sup>. A partir de los catorce años se debe empezar el estudio de la gramática, que incluye las literaturas griega y latina; en estos textos es necesario explicar al alumno las alusiones históricas y literarias. Como primer paso para la preparación del buen orador, los alumnos han de aprender a contar las fábulas de Esopo.<sup>2</sup>

Para Quintiliano el hombre ideal no es simplemente un orador hábil, sino también un buen hombre. Por lo tanto, los niños no han de aprender sólo elocuencia, sino lo que es honesto y bueno; esto lo pueden conseguir a través de las lecturas, que comenzarán por Homero<sup>3</sup> y seguirán con Virgilio, Livio, y Cicerón. También son adecuadas las tragedias y la poesía lírica, excepto las elegías amorosas. Las comedias son asimismo apropiadas, siempre que su contenido no suponga un peligro para la moral.

Las obras de Quintiliano sirvieron de inspiración, junto con las de Catón y Cicerón, para las **teorías pedagógicas cristianas de la Edad Media**, según las cuales la instrucción moral era tan importante o más que la instrucción teórica.

El objetivo es la formación integral del individuo, y las lecturas han de ser las adecuadas para la consecución de este fin.

---

<sup>1</sup> Quintiliano, *Instituciones Oratorias*, 1, 1, 5. Vemos que está hablando de la educación de las clases altas, que son las únicas que tendrían acceso a un material didáctico tan caro. Cfr. G. L. Gutek (1972) págs. 55-61.

<sup>2</sup> Durante muchos siglos estas fábulas constituirán lo más parecido a literatura infantil que podemos encontrar.

<sup>3</sup> Homero merece un puesto de honor en la educación griega porque, aunque no fue ni pedagogo ni maestro, sus poemas fueron leídos y memorizados por alumnos durante siglos, y fueron y son la base de la educación clásica. Muchos de los elementos de su obra reinventados, adaptados y modificados son, como veremos, la base de la literatura infantil. Para más información sobre la importancia de Homero en la educación, véase E. J. Power (1970) págs. 42-45.

**Basilio de Cesarea** en el siglo IV escribe *Sobre el Método de Sacar Provecho de la Literatura Pagana*, una carta de Basilio a sus sobrinos, que constituye una reflexión sobre la iniciación de los adolescentes a la literatura clásica con la finalidad de una educación moral e intelectual. Propone que nos fijemos en las narraciones de los poetas que relatan hazañas de héroes, para esforzarnos en imitarlos. Entre varios autores clásicos recomienda especialmente a Hesíodo “*por exhortar a los jóvenes a la virtud*”<sup>1</sup> y a Homero pues toda su poesía es “*una alabanza de la virtud ... Especialmente cuando muestra al general de los habitantes de Cefalonia desnudo, salvado del naufragio, pero mirado respetuosamente por la reina, al parecer solo; tan lejos estaba de exponerse a la vergüenza por estar solo y desnudo, ya que la virtud le cubría más delicadamente que los vestidos*”.<sup>2</sup>

En resumen: “*No hemos de admitir y aceptar todo sin más ni más (de los libros o autores gentiles) sino lo que nos sea útil*”.<sup>3</sup>

Otros autores como **Juan Crisóstomo** insisten en lo que va a ser la base de la pedagogía de los Padres de la Iglesia: además de la formación intelectual hay que cuidar la formación moral de los educandos desde su más tierna edad, ya que es en estos primeros años cuando se pueden moderar las pasiones para alcanzar una vida justa. Para lograr esto “*el niño no ha de oír mitos ni cuentos de viejas*”,<sup>4</sup> en su lugar propone que se les cuenten algunas historias de la Biblia adaptadas a su entendimiento, como la historia de Jacob y Esaú, o la de Caín y Abel.

---

<sup>1</sup> Basilio de Cesarea, *Sobre el Método de Sacar Provecho de la Literatura Pagana*, en L. Ramos (1985) pág. 36.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 37.

<sup>3</sup> Ibid. pág. 43.

<sup>4</sup> Juan Crisóstomo, *De la Vanagloria y la Educación de los Hijos*, en L. Ramos (1985) pág. 103.

En general, y como no podía ser de otra manera dadas las circunstancias históricas, en la Edad Media el primer y único criterio a la hora de señalar las lecturas adecuadas para los más jóvenes era su utilidad desde el punto de vista moral.

Del siglo VI al IX la educación sobrevive como una serie de habilidades instrumentales. En el periodo siguiente, hasta el siglo XVI, se produce un desarrollo general que se manifiesta también en la enseñanza; esto se refleja en el ideal cristiano de la *pietas litterata*.

Educadores como **Lutero, Erasmo, Moro o Vives** en España, concentran sus energías en la manera de transmitir una serie de modelos educativos al estudiante. En toda Europa los métodos y los textos empleados son muy semejantes:

*“The universal feature of all educational prescriptions up to the year 1500, and in many treatises even for several decades into the sixteenth century, was the recommendation to commence instruction with the **Ars minor** of Donatus or the **Doctrinale** of Alexander villa Dei, and then proceed to a simple reader, usually a collection of short pieces and known by the Latin title of florilegium, itself a translation of the Greek anthology, meaning literally a gathering of flowers”.*<sup>1</sup>

Uno de los humanistas más importantes en lo que a ideología educativa se refiere fue **Erasmo de Rotterdam**, cuyas ideas tuvieron gran repercusión e influencia. Para Erasmo, religión y educación estaban estrechamente unidas, y en su madurez se dedicó a la reforma de ambos campos.

---

<sup>1</sup> J. Bowen (1975) vol.II, págs. 408-9.

Su primer tratado importante sobre educación fue *De ratione Studii*, escrito durante su estancia en la universidad de Cambridge como profesor de griego, expone sus doctrinas educativas de forma completa y estructurada, basándose en las ideas de Quintiliano<sup>1</sup>. Se trata de un método didáctico en el que planteaba la gradación de los estudios desde la gramática más básica, a través de una serie de textos clásicos griegos y latinos, además de textos cristianos.

Erasmus cree que se debe evitar la lengua vulgar y que el niño debe empezar hablando latín en su casa<sup>2</sup>. Esto limita la enseñanza a un grupo pequeño de adinerados. Pero un buen maestro en una escuela también puede crear las condiciones necesarias para enseñar latín y griego.

La base para adquirir una habilidad lingüística es la lectura abundante de buena prosa, y no la memorización de las reglas gramaticales de Donato. Para ello se ha de recurrir a la lectura de los mejores autores:

*“De estos, los primeros en que deben ser los niños imbuidos, son aquellos cuya oración... por el aliciente del argumento tengan algún halago para quienes lo frecuentan. En este género yo daría la primacía a Luciano, y el segundo lugar a Demóstenes, y el tercero a Heródoto”.*<sup>3</sup>

A continuación enumera los poetas que pueden tener “algún halago” para los lectores: Aristóteles, Homero, Eurípides. Entre los autores latinos destaca a Terencio, algunas obras de Plauto “limpias de obscenidad”, Virgilio, Horacio y Cicerón entre otros. También recomienda como lectura los pasajes

---

<sup>1</sup> Erasmo de Rotterdam, *Plan de Estudios* en *Obras Escogidas* (1964) pág. 449. Reconoce explícitamente su deuda con Quintiliano.

<sup>2</sup> Hay que tener en cuenta que a principios del s. XVI los clásicos representaban la totalidad del material de enseñanza escolar, y la mayor parte de los textos nuevos estaban escritos en latín.

<sup>3</sup> Erasmo de Rotterdam, *Plan de Estudios*, en *Obras Escogidas* (1964) págs. 445-6.

que aparecen en la antología que el mismo ha recopilado bajo el título de De Copia Verborum.

En 1516, Erasmo publica Institutio Principis Christianis, un tratado de educación sobre la instrucción formal que ha de darse al príncipe “*que será más esmerada que la educación corriente para que lo que faltó por votos quede compensado por el esmero de su educación*”<sup>1</sup>. En los primeros años su educación comenzará por “*cuentos amenos, fábulas festivas, lindas parábolas*”<sup>2</sup>. Igual que había hecho Quintiliano, Erasmo también recomienda las fábulas de Esopo.

Las lecturas deben conducir al cultivo de las virtudes; así, por ejemplo, “*cuando haya aprendido con placer el cuento de Faetón, advierta que ésta es la imagen del príncipe que, precipitado por el calor de la edad, pero no ayudado por ninguna sabiduría, tomó las riendas del carro del sol, para su propia perdición, ocasionando el incendio de todo el mundo*”.<sup>3</sup>

Para Erasmo lo más importante a la hora de abordar el tema de las lecturas infantiles es la selección de los autores: “*Es de máxima importancia elegir los libros que va a leer y de los que va a imbuirse el niño príncipe*”<sup>4</sup>. Las lecturas recomendadas son los Proverbios, el libro del Eclesiástico y el libro de la Sabiduría, los Evangelios, los Apotegmas y las Obras Morales de Plutarco, la Política de Aristóteles, Los Deberes de Cicerón, Platón y algunos historiadores.

Todos estos libros tienen la función de que “*cada vez que un príncipe coja un libro en sus manos, tómelo con disposición no tanto de deleitarse, como de salir mejorado con su lectura*”.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Erasmo de Rotterdam, Educación del Príncipe Cristiano (1996) pág. 13.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 21.

<sup>3</sup> Ibid. pág. 22.

<sup>4</sup> Ibid. pág. 94.

<sup>5</sup> Ibid. pág. 99.



Pero estos textos que Erasmo propone como los ideales para la formación del joven príncipe no eran, sin duda alguna, los habituales:

*“Mas hoy día vemos a muchos que se deleitan con las fábulas de Arturo, Lanzarote o con otras por el estilo, no sólo inductoras de conductas tiránicas, sino incluso absolutamente faltas de erudición”.*<sup>1</sup>

Tan importante como la correcta educación del príncipe es que éste cuide la educación de sus súbditos porque *“la principal esperanza de una república se haya en la educación de la infancia”.*<sup>2</sup>

A lo largo de sus abundantes textos sobre educación podemos ver que Erasmo considera a los niños *“individuals , differing considerably in capacity and interests, and developing mentally and physically according to subtle patterns of growth that are imperfectly understood”.*<sup>3</sup>

Por lo tanto, la enseñanza de la lectura y de la literatura ha de adaptarse *“a los ingenios infantiles mediante disciplinas asimilables y proporcionadas a su capacidad, explicadas gradualmente y como por juego”.* Y para conseguir esto *“¿Qué invención más amena que las ficciones de los poetas?”*<sup>4</sup>. Entre los más adecuados están los textos de Esopo y las hazañas de Ulises. A esto le podemos añadir *“los respectivos argumentos pintados con destreza, de guisa que, lo que se cuenta por escrito, se vea gráficamente representado en una tabla”*<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Erasmo de Rotterdam, *Educación del Príncipe Cristiano* (1996) pág. 95.

<sup>2</sup> Ibid pág. 112.

<sup>3</sup> J. Bowen (1975) vol. II, pág. 347.

<sup>4</sup> Erasmo de Rotterdam, *Iniciación Precoz de los niños en las Buenas Letras* en *Obras Escogidas* (1964) pág. 952.

<sup>5</sup> Ibid. pág 953.

En resumen, la enseñanza de las buenas letras ha de hacerse sin idea de trabajo, como si fuera un juego, pues “*lo placentero y lo ameno convienen a la puericia*”<sup>1</sup>. Además, al igual que Quintiliano, Erasmo creía que el juego podía ser una fuente de información valiosa sobre las aptitudes e intereses del niño ya que “*dicen que la índole del niño en ningún sitio se manifiesta más que en el juego*”.<sup>2</sup>

Aunque Erasmo nunca intentó llevar a la práctica sus teorías, algunos de sus contemporáneos sí lo hicieron. Así, John Colet funda una escuela en la catedral londinense de St. Paul, en la que se aplican estas doctrinas.<sup>3</sup>

El mismo año que su amigo publica *Institutio Principis Christianis*, **Tomás Moro** publica en Londres su obra más conocida, *Utopía*, donde nos relata que, estando en Amberes en casa de su amigo Pedro Egido, conoce a Rafael Hytlodeo, un marino portugués que ha acompañado a Américo Vespucio en sus viajes y que, en una de sus exploraciones, llega a una isla peculiar llamada Utopía. T. Moro intenta describir un estado ideal, en el que propugna, igual que Castiglione, un ideal de perfecto cortesano.

Otros estados utópicos ya habían sido descrito antes por Platón y San Agustín, y la obra de Moro influirá a su vez en otras como *La Ciudad del Sol* de Campanella, *New Atlantis* de F. Bacon, la teoría del buen salvaje de Rousseau y en Voltaire.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> La idea de enseñar divirtiendo había encontrado su máximo exponente en un experimento educativo muy popular en el Renacimiento italiano: la “casa giocosa” (casa alegre o de juego) fundada por Vittorino Rambaldoni da Feltre. Mas información sobre las características de este centro la podemos encontrar en M.T. Nava (1992) pág. 29.

<sup>2</sup> Erasmo de Rotterdam, *De la Urbanidad* (1985) pág. 75.

<sup>3</sup> Para hacernos una idea de la influencia que en toda Europa tuvieron las ideas de Erasmo debemos recordar que sus textos eran auténticos éxitos de ventas. Por ejemplo, entre 1500 y 1520 se publicaron 34 ediciones de mil copias cada una de su obra *Adagia*. Véase S. H. Steinberg (1955) pág. 140.

<sup>4</sup> Pantagruel, el más célebre personaje de Voltaire era nieto del rey de los amaurotas de Utopía.

Aunque hace una crítica directa del sistema educativo inglés que “*allow your youths to be badly brought up and their characters, even from early years, to become more and more corrupt*”<sup>1</sup>, y de los “*bad schoolmasters who would rather beat than teach their scholars*”<sup>2</sup>, no podemos tomar en serio todas las propuestas de *Utopía* sobre educación, ya que en muchas ocasiones son simplemente un recurso para hacer una serie de observaciones irónicas sobre los astrólogos europeos.

En *Utopía*, a excepción de un número reducido de ciudadanos que se dedican con exclusividad al trabajo intelectual por haber demostrado una inteligencia singular, el resto de hombres y mujeres emplean en el estudio sus horas libres, y todos los muchachos reciben educación, aprendiendo todas las materias “*in their native tongue*”.<sup>3</sup>

En su cuarto viaje a la isla Utopía, Rafael lleva consigo unos cuantos libros, todos obras clásicas, principalmente las de Platón y Aristóteles, el *Tratado de las Plantas* de Teofrasto, Aristófanes, Eurípides, Homero, Sófocles y los historiadores Tucídides, Heródoto y Herodiano. Pero los autores que más entusiasmo despiertan en los utopienses son Luciano y Plutarco.<sup>4</sup>

Si T. Moro critica el sistema educativo inglés, Rabelais y Montaigne hacen lo propio con la educación francesa. Recordemos que, en realidad, las pautas educativas eran semejantes en toda Europa.

---

<sup>1</sup> T. Moro, *Utopía* (1964) pág. 27-28.

<sup>2</sup> Ibid., pág. 21. Los renacentistas protestaron contra los castigos físicos en la enseñanza. Otros autores anteriores también se habían opuesto a los castigos físicos: Platón, *La República*, 7.536D-37<sup>a</sup> y Quintiliano, *Instituciones Oratorias* 1. 3, 13-18.

<sup>3</sup> Ibid., (1964) pág. 90. Podemos ver un análisis de la influencia del sistema educativo de Utopía en el tercer viaje en *Gulliver's Travels* en J. Traugott (1961).

<sup>4</sup> Ibid., págs. 104-105.

François Rabelais<sup>1</sup> critica la excesiva dependencia de la memorización: en “sólo” cinco años y tres meses Gargantúa aprende el alfabeto tan bien que podía recitarlo del derecho y del revés, después lee otras cuatro obras para lo cual emplea trece años seis meses y dos semanas, “*entonces su padre dióse cuenta de que, aunque verdaderamente estudiaba mucho y gastaba en ello todo su tiempo, en nada aprovechaba y, lo que es peor, volvía simple, bobalicón, muy meditabundo y atontado*”.<sup>2</sup>

**Michel de Montaigne**,<sup>3</sup> igual que Rabelais critica la educación de su época que se basaba en el aprendizaje memorístico. “*On nous les plaque en la memoir toutes empennées, comme des oracles*”<sup>4</sup>. El conocimiento no es bueno si no está encaminado hacia la acción; la simple acumulación de conocimientos no es la base de una buena formación. La instrucción no ha de empezar por los libros, sino por el trato con los hombres; para ello, son importantes los viajes, que deben comenzar por los países vecinos desde su más tierna infancia, momento en el cual es más fácil aprender una lengua extranjera.

El niño debe tener libertad para involucrarse en su propio proceso educativo, que debe basarse más en la diversión que en el miedo: “*Ostez moy la violence et la force; il nést rien à mon advis qui abastartisse et estourdisse*

---

<sup>1</sup> François Rabelais atacó la educación, la religión y la cultura francesa en sus obras. *Pantagruel*, *Gargantua, Le Tiers Livre* y *Le Quart Livre*, publicados entre 1532 y 1552. La crítica a la educación se concentra especialmente en el capítulo catorce de *Gargantua* (sobre la escuela de latinidad de Gargantúa) y capítulos del cinco al ocho de *Pantagruel*, que tratan de la educación de Pantagruel en París.

<sup>2</sup> F. Rabelais, *Gargantúa* (1971) pág. 99.

<sup>3</sup> Sus principales textos sobre educación son sus ensayos “*Du pedantisme*”, “*Des livres*” y “*De l’institution des enfants*”. Este último tratado va dirigido a una noble dama que va a tener un hijo. Al exponer sus ideas traza a la vez una crítica que supone una fuente de información sobre el sistema educativo en el siglo XVI.

<sup>4</sup> M. Montaigne, *Essais* (1962) vol. I, pág. 163 “*nos los plantan (los conocimientos) en la memoria clavados como si fueran oráculos*”.

*si fort une nature bien née”*.<sup>1</sup>

El tutor ha de dejar al alumno hablar y elegir, cosa mucho más difícil, ya que “*est léffect d’une haute ame et bien forte, sçavoir condescendre à ses allures pueriles et les guider*”.<sup>2</sup> Es decir, el profesor ha de tener “*alma elevada y fuerte*” para adaptarse al niño, no debe utilizar la misma lección y método para todos, sino que el contenido y la forma de la instrucción ha de adecuarse a las características individuales.

Para Montaigne “*la plus grande difficulté et importance de l’humaine science semble estre en cet endroit où il se traite de la nourriture et institution des enfants*”,<sup>3</sup> pero las prácticas educativas habituales en los centros de enseñanza embrutece a los niños:

*“Pour tout cecy, je ne veux pas qu’on emprisonne ce garçon. Je ne veux pas qu’on l’abandonne à l’humeur melancholique d’un furieux maistre d’escole. Je ne veux pas corrompe son esprit à le tenir à la gehene et au travail, à la mode des autres, quatorze ou quinze heures par jour, comme un portefaix”*.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> M. Montaigne, *Essais* (1962) pág.178. “*Eliminad la violencia y la fuerza: nada hay, en mi opinión, que envilezca y embrutezca tanto a una naturaleza bien nacida*”. Aunque, como hemos visto, Montaigne no es el primero en criticar los castigos físicos y proponer un tipo de enseñanza más lúdica, esto era algo muy alejado de la práctica habitual en toda Europa, y pasará algún tiempo antes de que sean ideas aceptadas en general por la mayoría de los docentes.

<sup>2</sup> Ibid, pág. 160, “*es el efecto de un alma elevada y fuerte, el saber condescender a sus arrebatos infantiles y conducirlos*”.

<sup>3</sup> Ibid. pág. 158, “*la mayor dificultad e importancia de la ciencia humana parece encontrarse dónde se trata de la alimentación e instrucción de los niños*”.

<sup>4</sup> Ibid. pág. 176, “*Por todo esto, no quiero que se aprisione al muchacho, No quiero que se la abandone al humor melancólico de un furioso (loco) maestro de escuela. No quiero corromper su espíritu manteniéndole en el tormento y el trabajo, como quieren otros, catorce o quince horas al día, como un mozo de cuerda*”.

Todos los lugares pueden ser adecuados para el estudio pues “*la philosophie, qui, comme formatrice des jugements et des meurs, sera sa principal leçon, a ce privilege de se mesler par tout*”.<sup>1</sup>

Cree que es más aconsejable saber la lengua propia y la de los países vecinos que aprender latín y, si se aprende, debe hacerse como lo él hizo: desde muy corta edad convivió con un médico alemán en cuya casa sólo se hablaba latín; su madre y su padre también se dirigían a él en latín con lo cual esta lengua fue su idioma materno.

En cuanto a las lecturas de su infancia, Montaigne recuerda en primer lugar las fábulas de la *Metamorfosis* de Ovidio “*car environ l’age de sept ou huict ans, je me desrobois de tout autre plaisir pur les lire; autant que cette langue estoit la mienne maternelle*”.<sup>2</sup>

No es frecuente encontrar en esta época referencias a la lectura infantil como fuente de placer. Montaigne aclara que esto podía ser así porque la lectura del latín no representaba un esfuerzo extra de comprensión, ya que en realidad era su lengua materna. Considera, además, que era el libro más ameno y adecuado para su corta edad. A esta lecturas le siguió *Vidas* de Plutarco, la *Eneida* de Virgilio, Terencio, Plauto y las comedias italianas “*lurré tousjours par la douceur du subject*”. Esta afición suya a la lectura se vió favorecida por la habilidad de su preceptor en el colegio que, pretendiendo no darse cuenta de nada, fomentaba su acercamiento a los clásicos como si de una actividad no permitida se tratase. La lectura se convierte, así, en un entretenimiento buscado a escondidas, en un acto de

---

<sup>1</sup> M. Montaigne, *Essais* (1962) vol I, pág. 177. “*La filosofía, que como formadora de juicios y costumbres, será su principal lectura, tiene ese privilegio de mezclarse con todo*”.

<sup>2</sup> Ibid. vol. I. pág. 190, “*Pues a la edad de seis años me apartaba de todo otro placer para leerlas; tanto más cuanto que aquella lengua era la mía materna*”.

subversión contra los adultos y contra el colegio y, por lo tanto, en una fuente de placer.<sup>1</sup> De esta manera no acabó odiando los libros “*comme fait quasi toute nostre noblesse*”.

Pero esto no era habitual, las lecturas infantiles más frecuentes con las que se entretenían los niños de la época era “*des ‘Lancelots du Lac’ des ‘Amadis’, des ‘Huons de Bordeaus’*”.<sup>2</sup>

En “*Des livres*” Montaigne nos habla de sus lecturas; ya de adulto distingue entre “*des livres simplement plaisant*” y los que mezclan el placer con algo de más fruto. Entre los primeros, se encuentran algunos modernos como el *Decamerón* de Boccaccio o los de Rabelais, pero son éstas lecturas para adultos; añade que Ovidio, que en su infancia tanto le gustó, ya no le entretiene ahora<sup>3</sup>. Respecto al segundo tipo de libros cita los *Opúsculos* de Plutarco y las *Epístolas* de Séneca.

Montaigne no propone un curriculum estructurado definitivo, sino que da sólo indicaciones generales sobre la educación. Sin embargo, sus comentarios sobre sus lecturas de infancia son trascendentales ya que, por un lado distingue entre lecturas lúdicas y lecturas instructivas y, por otro, diferencia entre las lecturas para adultos y otras más indicadas para la infancia, tanto por la amenidad de su argumento, como por la accesibilidad de su lenguaje.

El siglo XVI se caracteriza, en general, por la preocupación por los objetivos cristianos de la educación. Uno de los factores desencadenantes del debate sobre la enseñanza fue el esfuerzo de la iglesia católica por mantener

---

<sup>1</sup> Este factor de la lectura infantil como actividad de subversión ha sido analizado por A. Lurie (1990).

<sup>2</sup> M. Montaigne, *Essais* (1962) vol. I, pág 190.

<sup>3</sup> Ibid, pág. 450.

su supremacía en Europa. Conforme fueron delimitándose y afirmándose las distintas nacionalidades, aumentaron las disputas relativas a las competencias entre Iglesia y Estado.

España se erige en defensora de la religión católica y entra en guerra con los países protestantes sin demasiado éxito; en el s. XVII pierde la supremacía y la iglesia católica ve como desaparece parte de su autoridad política real en Europa.

Fruto de este contexto de conflictos, empieza a considerarse la educación como un factor social importante, especialmente después del estímulo que supusieron las ideas de Erasmo y Lutero que consideran la educación como una forma de propagación de ideas religiosas y políticas y, por lo tanto, una forma efectiva de control social.

La vinculación entre religión y enseñanza -que ya veíamos en la Edad Media- es algo generalizado en toda Europa, como lo demuestra el sermón de **Lutero**: “*De mantener a los Niños en la Escuela*”.<sup>1</sup> Lutero anima a todos los regidores de las ciudades alemanas a fundar y mantener escuelas para formar a la juventud con el fin de que, como mínimo, sepan leer y escribir en lengua vernácula y tenga también conocimientos de la lengua latina.

Cree que los padres tienen la obligación de escolarizar a sus hijos, no sólo porque los conocimientos adquiridos puedan ser de utilidad en el futuro, sino porque los hijos no les han sido dados para su propio beneficio, sino para servir a Dios. Para Lutero la educación es un instrumento de salvaguardia de la religión y de la iglesia reformada.

---

<sup>1</sup> Lutero, *Obras* (1977) págs. 215-232. Aunque está escrito en forma de sermón nunca se llegó a utilizar como tal.



En cuanto a los regidores de las ciudades, deben abrir escuelas porque *“la mejor prosperidad, salud y fuerza de una ciudad consiste en disponer de ciudadanos muy inteligentes, razonables, honrados y bien educados”*.<sup>1</sup>

Incluso en el caso de familias que no puedan prescindir de la mano de obra de sus hijos, hay una solución: *“que se permita que los muchachos acudan una o dos horas cada día a esas escuelas, y que el resto del tiempo estén ocupados en casa aprendiendo un oficio manual o aquello a lo que se les piensa destinar”*<sup>2</sup>. En el caso de las muchachas, una hora sería suficiente.

En los últimos años del siglo XVI las ideas sobre educación empezaron a cambiar de forma significativa. Esto se reflejó, entre otras cosas, en la abundancia de tratados críticos que, aunque en la mayoría de los casos eran demasiado avanzados para la época, tuvieron gran influencia en la práctica educativa durante la Edad Moderna.

---

<sup>1</sup> Lutero, *Obras* (1977) pág. 220.

<sup>2</sup> M. Lutero, *“De mantener a los Niños en la Escuela”*, en *Obras* (1977) pág. 228.

## 2.3. Revolución científica y realismo pedagógico

Los avances educativos que el Renacimiento y la Reforma habían promovido, comenzaron a ser cuestionados en toda Europa en el siglo XVII. Debido al desarrollo de un nuevo espíritu científico, algunos intelectuales dejan de considerar a los griegos como la fuente básica de sabiduría.

Muchos pensadores creían que una reforma educativa podía ser la respuesta a los problemas sociales. En general, no se percibe la situación en los términos de grandes cambios demográficos, económicos y tecnológicos<sup>1</sup> que se estaban produciendo en Europa; lo que abundan son visiones utópicas, que precisamente no comprenden ni tienen en cuenta esos cambios.

Fue **Johann Valentin Andreae** el que comenzó el movimiento utópico del s. XVII. En su obra *Christianopolis* (1619) narra cómo *Peregrinus*, desengañado, emprende un viaje a través de los mares del conocimiento (*Mare Academicum*) a bordo del barco *Fantasy*, tras muchas peripecias es arrastrado a una isla donde encuentra la ciudad de *Christianapolis*.

Otro autor italiano con gran influencia en toda Europa fue **Giovanni Campanella**. En 1623 escribe *La Ciudad del Sol*, donde describe una sociedad en un estado de justicia perfecta en la que la educación es una parcela muy importante; los niños aprenden a leer muy rápidamente y a los siete años comienzan el aprendizaje científico y empírico. Todo el

---

<sup>1</sup> Demográficamente el cambio fue importantísimo, la población europea había pasado de 80 a 100 millones en el periodo que va de 1500 a 1600. En otro orden de cosas, los nuevos inventos crearon una floreciente tecnología que iba traer importantes consecuencias económicas.

conocimiento está recopilado en un sólo libro<sup>1</sup>. Tanto Campanella como Andreae tuvieron mucha influencia en La Nueva Atlantida de F.Bacon.<sup>2</sup>

El clima general del s. XVII de reacción contra los clásicos como fuente de conocimiento, lleva a **Francis Bacon** a postular que la verdad no se encuentra en los libros, sino en las experiencias vividas, ya que las palabras a veces sólo sirven para ocultar la verdad.

La defensa que Bacon hace del conocimiento que se adquiere a través de la experiencia de los sentidos se convierte en una moda intelectual, especialmente en Inglaterra, y se va a aplicar después a la educación<sup>3</sup>. Su ensayo “*Of Studies*” comienza de la siguiente manera: “*Studies serve for delight, for ornament, and for ability*”.<sup>4</sup> El acercamiento a los libros varía conforme a estas tres funciones del saber, pero observemos que en primer lugar figura el conocimiento y los libros como fuente de placer.

En New Atlantis encontramos influencias de La República de Platón y Utopía de Moro; pero sobre todo de La Ciudad del Sol de Campanella. Se trata de una utopía científica localizada al parecer en las islas Salomón descubiertas en 1568. Especialmente interesante es la descripción de la casa de Salomón “*dedicated to the study of the works and Creatures of God*”<sup>5</sup> que tiene como principal fin la búsqueda del conocimiento. Para ello, tienen unas

---

<sup>1</sup> Una característica de las utopías del siglo XVII es el enciclopedismo.

<sup>2</sup> Pero ni Bacon, ni Andreae, ni Campanella entraban en detalles. La aplicación práctica de estas ideas utópicas sobre educación fue llevado a cabo por Comenius.

<sup>3</sup> Tres son las obras que reflejan estas teorías: The Advancement of Learning, Novum Organum y New Atlantis.

<sup>4</sup> W. E. Williams (ed.) (1942) pág. 17.

<sup>5</sup> F. Bacon, New Atlantis (1937) pág 160.

cuevas profundas (*Region Inferior*) para refrigerar, conservar, endurecer y producir nuevos metales, curar enfermedades y alargar la vida; torres altas (*Región Media*) para observar, lagos de agua salada y dulce, corrientes, cataratas y máquinas para reforzar los vientos, pozos y fuentes artificiales que producen el *Agua del Paraíso* que prolonga la vida, casas donde imitan fenómenos atmosféricos, huertos y jardines donde experimentar con animales y vegetales creando incluso nuevas especies, todo tipo de comidas y bebidas exquisitas, tiendas de medicinas, hornos que dan diversos calores, casas-perspectiva que producen todo tipo de luces, radiaciones y lentes, casas-sonido, casas-perfume etc.<sup>1</sup>

Todo el conocimiento de los habitantes de la casa de Salomón no proviene del estudio de textos clásicos, sino de la observación de la naturaleza y de la experimentación. En realidad, la única mención que hace a libros se refiere a los que son importados por las doce personas de la casa de Salomón que se encargan de adquirir textos, resúmenes y experimentos de otros países.

---

<sup>1</sup> Para una descripción completa de la casa de Salomón, véase págs. 171-181 de la edición mencionada. Esta obra sirvió de inspiración a J. Swift para la descripción de la isla de Laputa.

### 2.3.1. Comenius

La mayor parte de los escritos pedagógicos hasta el siglo XVII se referían a la educación de la clase gobernante; sólo unos pocos idealistas como T. More se habían atrevido a plantear la cuestión de la educación universal. **John Amos Komenski (Comenius)** en su *Didactica Magna*<sup>1</sup> expone “*el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas*” propone una educación obligatoria hasta los doce años en la lengua materna para “*todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas*”<sup>2</sup>, ya que a esta edad los jóvenes no se deben dedicar a otra actividad puesto que “*para que el hombre pudiese formarse para la Humanidad le otorgó Dios los años de la juventud, en los que inhábil para otras cosas fuera tan sólo apto para su formación*”.<sup>3</sup>

Igual que habían hecho antes Platón, Quintiliano o Montaigne, rechaza los castigos físicos porque “*los azotes y los golpes no tienen eficacia alguna para despertar en las mentes el amor a las letras; poseen, por el contrario, la virtud de engendrar en gran cantidad el tedio y odio del espíritu hacia ellas*”<sup>4</sup>. Pone especial énfasis en que la educación ha de ser una tarea grata y que los contenidos han de adaptarse a la capacidad del alumno. Al exponer sus ideas pedagógicas refleja el terror a las instituciones religiosas, y el odio a

---

<sup>1</sup> Probablemente acabó de escribir su obra en 1632, pero no se publicó hasta que fue traducida del checo al latín en 1657 en Amsterdam; hasta 1896 no se tradujo al inglés.

<sup>2</sup> J.A. Comenius, *Didáctica Magna* (1922) pág. 77. Para ver los antecedentes de las ideas de Comenius, véase. A. E. Myer (1975) págs 112-117. Sobre el acceso de las mujeres a la educación, en la página siguiente insiste: “*No existe ninguna razón para que el sexo femenino (y de esto diré algo en especial) deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos (ya se den en lengua latina, ya en idioma patrio). Es también imagen de Dios, partícipe de su gracia y heredero de su gloria; está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superior a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones, puesto que muchas veces han sido las mujeres elegidas por Dios para el gobierno de los pueblos*”.

<sup>3</sup> Ibid., pág 69.

<sup>4</sup> Ibid., pág 262.

la literatura y a los libros que las prácticas en uso provocaban. Los métodos utilizados se han de sustituir por “*buenos ejemplos, palabras suaves y afecto sincero y franco continuamente*”.<sup>1</sup>

Comenius, al contrario que Montaigne, no se detiene en la exposición de una serie de conceptos generales, sino que propone una estructuración concreta de la educación. Divide los años del crecimiento en cuatro periodos de seis años cada uno: la infancia, la puericia, la adolescencia y la juventud, y establece las pautas pedagógicas adecuadas para cada uno de esos periodos. Se detiene incluso en detalles como las características concretas que ha de tener el centro educativo: iluminado, limpio y decorado con cuadros que pueden ser mapas o planos históricos, con un espacio al aire libre donde los niños puedan correr y jugar.

Comenius era consciente de que el sistema educativo era inadecuado, de que los libros de textos eran desacertados y de que nada en el curriculum podía resultar agradable para los niños. Su punto de partida fue la creación de un método de enseñanza del latín que pudiera resultar atractivo. Su método no era totalmente nuevo, se basaba en una serie de reformadores del s. XVI como R. Mulcaster, R. Ascham, J. Binsley, y especialmente en un irlandés jesuita de un colegio en Salamanca, William Bateus, que en 1611 escribió *Janua Linguarum*<sup>2</sup>. Comenius escribe *Janua Linguarum Reserata* donde reconoce específicamente su deuda con Bateus. Su faceta de escritor de libros de texto le hicieron muy conocido en toda Europa, y este manual fue quizá la publicación más conocida y usada en su época. Pero el texto por el que más se le recuerda es *Orbis Sensualis Pictus*, un libro pequeño y enciclopédico con el contenido organizado alrededor de las ilustraciones, que es en realidad una

---

<sup>1</sup> J.A. Comenius, *Didactica Magna* (1922) pág. 265.

<sup>2</sup> Este libro tuvo mucho éxito y se tradujo en seguida a varios idiomas. El texto aparecía en dos columnas paralelas una en latín y otra en español.

simplificación de *Janua*. La primera edición fue en Amsterdam en 1658 en latín y alemán, al año siguiente fue publicado en Londres en inglés y latín. Las ilustraciones cambiaron en las diferentes ediciones, reflejando la creciente preocupación por este aspecto de los libros de textos. Durante el siglo XVIII aparecieron muchos textos ilustrados que reflejaban la influencia de *Orbis Pictus*, entre ellos el *New England Primer*.

Junto a *Orbis Pictus*, su libro más popular fue *Schola Ludus* en el que expone sus ideas de que el aprendizaje debe ser una tarea interesante, estimulante y divertida; propone para conseguirlo una representación teatral por trimestre, que serviría de repaso y reflejo de lo aprendido en ese periodo.

Aunque sus ideas tienen unos antecedentes (Bacon, Platón, Montaigne o Erasmo) fue en realidad el precursor en muchos aspectos de las teorías educativas contemporáneas. De hecho, es un autor clave para entender el cambio de punto de vista, de actitud hacia los niños y su aprendizaje. Sus ideas suponen la aceptación de que existe un periodo, la infancia, con unas necesidades específicas, primer paso para considerar la necesidad de lecturas aptas para niños. Sin embargo, en este campo de las lecturas infantiles, su aportación fue más bien escasa, fuera de los libros de texto; incluso se opone a que los alumnos puedan tener otros que les pueda distraer: “*Que los discípulos no tengan abundancia de libros, a no ser los de su clase*”<sup>1</sup>. Un aspecto que requiere especial atención es la elección de las obras a las que los niños van a tener acceso: deben evitarse aquellas que atenten contra su virtud, eliminando especialmente aquellos párrafos ofensivos para la moral.

Otra de sus obras, *El Laberinto*, que se ha convertido en un clásico de la literatura checa y en uno de los grandes libros místicos, tiene muchas

---

<sup>1</sup> J.A. Comenius, *Didáctica Magna* (1922) pág. 137.

analogías con *Pilgrim's Progress*; se trata también de una especie de viaje a través del mundo, que aparece como un laberinto, en el que hay que encontrar el camino hacia Christianópolis.

En este texto Comenio aprovecha para describir las corrientes pedagógicas de la época, haciendo incapié en la crítica a los castigos físicos. Su propuesta de una educación universal se debe a motivos religiosos, ya que en sus teorías educativas defiende la primacía de la fe sobre la razón. La finalidad de la formación debe ser un mayor conocimiento de las obras divinas; el conocimiento secular es inútil, incluso pernicioso.

Su obra fue especialmente conocida en Gran Bretaña, país que visitó invitado por S. Hartlib<sup>1</sup>, en 1641 con la esperanza de fundar una escuela donde se aplicaran sus teorías con la financiación del Parlamento. Esto no se pudo llevar a cabo y sus ideas quedaron así en el plano puramente teórico, pero su visita no fue en vano ya que se hizo muy conocido entre los intelectuales ingleses y a través de ellos su fama llegó a Nueva Inglaterra.<sup>2</sup>

Su influencia en la educación occidental fue destacada, ya que el pensamiento de reforma educativa de pensadores posteriores como Locke y Rousseau fue en realidad un desarrollo de algunos ideales de Comenius.

---

<sup>1</sup> Samuel Hartlib fue, junto con John Dury, fue una de las figuras más importantes del siglo XVII en lo que a reformas educativas se refiere. Entre sus múltiples tratados que escribió sobre el tema, destaca *Macaria* (1642) una utopía basada en las ideas de F. Bacon y Comenius. Milton le dedicó su panfleto sobre educación a Hartlib, por ser él quien le había animado a escribirlo.

<sup>2</sup> Para más información sobre la influencia de sus ideas en Nueva Inglaterra, véase W. W. Filkin (1975) pág. 176-189.



### 2.3.2. John Locke

J. Locke cree que la educación de los niños ha de adecuarse al papel que van a desempeñar en el futuro. En sus ensayos se centra en la educación del “*young gentleman*”. Aunque defiende la instrucción de los pobres, su pensamiento es clasista, puesto que no defiende la enseñanza universal, y mucho menos obligatoria, como proponía Comenius.<sup>1</sup>

La educación adecuada para cada niño depende de la clase social a la que pertenezca, ya que esto va a limitar el papel que le toque desempeñar en la sociedad. En lo que se refiere a las clases más desfavorecidas, su postura se define en un documento que prepara para el “*Board of Trade*” en 1697, en el que propone una serie de medidas para acabar con la mendicidad, como el establecimiento de *working schools* para niños de familias pobres entre los tres y los catorce años. Los niños dormirían en su casa, pero el resto del día trabajarían y comerían en la escuela. En cuanto a la instrucción que recibirían, aparte de los rudimentos básicos de lecto-escritura, “*the children would be trained to spin and knit woollens and their labors would pay for their keep and produce a surplus. When they reached the age of fourteen, boys were to be apprenticed to local craftsmen and husbandmen*”.<sup>2</sup>

La principal aportación del pensamiento educativo de Locke es que defiende que los niños también son personas racionales, diferentes a los adultos, pero seres racionales al fin y al cabo, por lo cual los adultos no deben sólo respetarles, sino también ayudarles a desarrollar sus capacidades.

---

<sup>1</sup> Cfr. J. Locke, “*A Third Letter for Toleration*” en *Obras Completas* (1963) vol. V, pág. 206.

<sup>2</sup> A. L. Beier (1988) “*Utter Strangers to Industry, Morality and Religion: John Locke on the Poor*” en *Eighteenth Century Life* 12 (3) Nov. Artículo recogido en J. Dunn y I. Harris (1997) pág. 172. En el capítulo anterior ya hemos descrito este tipo de centros.

En Locke volvemos a encontrar los mismos temas que en Montaigne: la relación padre-hijo, la selección del tutor, relación entre tutor y alumno, enseñanza del latín, comida y otros cuidados físicos del niño, etc.<sup>1</sup>

J. Locke coincide con otros pensadores en dos puntos: en la crítica a los castigos físicos, tan en boga en esta época, y en la importancia del juego.

En primer lugar, respecto a los castigos físicos opina:

*“For I am very apt to think that great Severity of Punishment does but very little Good; nay, great Harm in Education: and I believe it will be found, that, Caeteris paribus, those Children, who have been most chastised, seldom make the best Men”.*<sup>2</sup>

Los castigos físicos deben ser aplicados *“only in great Occasions, and Cases of Extremity”*.<sup>3</sup>

En segundo lugar, J. Locke insiste en algo que otros ya habían anticipado, la importancia del juego:

*“All their innocent Folly, Playing, and Childish Actions, are to be left perfectly free and unrestrained, as far as they can consist with the Respect due to those that are present; and that with the greatest Allowance”.*<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Las similitudes son tales -no sólo en cuanto a temas sino también en cuanto a lenguaje- que algunos estudiosos han dicho que tomó conscientemente párrafos enteros de los ensayos de Montaigne.

<sup>2</sup> J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1989) pág. 111.

<sup>3</sup> Ibid., pág. 114.

<sup>4</sup> Ibid., pág. 119.

Esto supone el reconocimiento de diferencias entre niños y adultos, de la niñez como un periodo con características y necesidades diferenciadas. Una de las necesidades infantiles más importantes, a la que no se prestaba ninguna atención, es la del juego. Locke cree que hay que dejar a los niños que jueguen y griten, que no hay que sobrecargarles con demasiadas normas y reglas, al menos en los primeros años, que no hay que castigarles ni reñirles con tanta frecuencia que se convierta en algo habitual, y que hay que darles libertad para jugar ya que *“Recreation is as necessary, as Labour, or Food”*.<sup>1</sup>

Si el juego es algo tan necesario, los primeros pasos en la lectura deben hacerse no como una obligación sino como una actividad lúdica:

*“We formerly observed, that Variey and Freedom was what delighted Children, and recommended their Plays to them: and that therefore their Book, or any thing we would have them learn, should not be enjoined them as Business”*.<sup>2</sup>

La elección de lecturas adecuadas que resulten atractivas es primordial, pero J. Locke es consciente de la escasez de este tipo de libros:

*“When by these gentle ways He begins to be able to read some easy pleasant Book suited for his Capacity, could be put into his Hands, wherein the entertainment, that he finds, might draw him on, and reward his Pains in Reading, and yet not such as should fill his Head*

---

<sup>1</sup> J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1989) pág. 168. En una carta a Molyneux en 1693 insiste en la importancia del juego: *“I am so much for recreation that I would, as much as possible, have all they do be made so. I think recreation as necessary for them as their food, and that nothing can be recreation which does not delight”* en E. S. De Beer (ed. 1979) vol V, pág. 323.

<sup>2</sup> Ibid., pág. 189.

*with perfectly useless trumpery, or lay the principles of Vice and folly. To this purpose, I think Aesop's Fables the best, which being Stories apt to delight and entertain a Child, may yet afford useful Reflections to a grown Man... If his Aesop has Pictures in it, it will entertain him much the better, and encourage him to read, when it carries the increase of Knowledge with it... Reynard de Fox, is another Book, I think, may be made use of to the same purpose... What other Books there are in English of the kind of those above mentioned, fit to engage the liking of Children, and tempt them to read, I do not know".<sup>1</sup>*

En algunas de sus cartas J. Locke insiste en la dificultad de encontrar lecturas infantiles adecuadas, teniendo en cuenta, además, que a la hora de elegir una lectura hay considerar las características de cada niño:

*"I know not whether it would be useful to make a catalogue of authors to be read by a young man, or whether it could be done, unless one knew the child's temper, and what he was designed to".<sup>2</sup>*

En cuanto a la Biblia, cree que no es muy útil una lectura completa porque los niños no lo entenderían, pero sí algunos pasajes en concreto, como las historias de José y sus hermanos, David y Goliat o Jonás.

En *Some Thoughts Concerning Reading and Studying for a Gentleman*, divide las lecturas en varios grupos; el primero, las que sirven para aprender y leer con corrección: Quintiliano, Cicerón Virgilio etc; el segundo, los libros

---

<sup>1</sup> J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1989) pág. 211-2.

<sup>2</sup> Carta de J.Locke a Mr. Molyneux, Agosto 1693 en E.S. Beer (ed.) (1979) vol.V, pág. 325.

que sirven para la mejora de la moral: *Nuevo Testamento* y *De Officiis* de Cicerón; el tercer grupo, aquellos que tratan de política, que pueden ser de la historia de los estados o del arte del gobierno, dentro de este grupo estarían los libros de historia, geografía y de viajes; estos últimos tienen una mezcla de “*delight and usefulness*”<sup>1</sup> que les hace especialmente atractivos. El cuarto y último grupo de libros son aquellos que sirven de entretenimiento:

*“There is another use of reading, which is for diversion and delight. Such are poetical writings, especially dramatic, if they be free from profaneness, obscenity, and what corrupts good manners; for such pitch should not be handled.*

*Of all the books of fiction, I know none that equals Cervantes’s History of Don Quixote in usefulness, pleasantry, and constant decorum. And indeed no writings can be pleasant, which have not nature at the bottom, and are not drawn after her copy”.*<sup>2</sup>

Pero para Locke, lo más importante en la educación de un *gentleman*, por encima de la acumulación de conocimientos y de las lecturas, es el cultivo de la virtud.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> J. Locke, *Some Thoughts Concerning Reading and Study for a Gentleman* en *The Works of John Locke* (1963) vol II, pág 299.

<sup>2</sup> J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1989) pág 300. Es curioso que uno de los primeros libros de adultos adaptados para niños en la literatura de cordel inglesa es precisamente la obra de Cervantes. Véase OPIE A 1290 y OPIE A 232.

<sup>3</sup> Al respecto, véase su carta a la condesa de Peterborough, en E. S. de Beer (1979) vol. VI, págs. 212-216.

### **2.3.3. Reforma y Utopía: S. Hartlib, J. Dury, W. Petty, J. Milton y J. Harrington**

**Samuel Hartlib**, junto con J. Dury fue uno de los autores más importantes en lo que a teoría educativa se refiere. En 1650 escribe un estudio con el título de *London's Charity Enlarged, Stilling the Orphan's Cry* en el que pide al Parlamento que dedique mil libras para el empleo de obreros sin trabajo y para la educación de niños pobres<sup>1</sup>. Su obra más importante, *A Description of the Famous Kingdom of Macaria*, es una utopía basada en las teorías educativas de Bacon y Comenius.

Defensor en sus últimos tratados de la educación universal, fue Hartlib el que animó a **John Milton** a escribir su *Tractate on Education*. Esta obra fue publicada por primera vez en 1644 y reimpresa en 1673 al final de una edición de los poemas menores.

Con la forma de una carta de Milton a su amigo Hartlib, este tratado no es especialmente innovador, su mérito principal radica en que es el reflejo de hasta qué punto las doctrinas reformadoras estaban extendidas. Retomó el programa de estudios literarios de Comenius, cuyas obras *Januas* y *Didáctica Magna* recomienda.

Según Milton, el estudiante ha de comenzar por un buen texto de gramática latina, y avanzar en progresión a las lecturas de otros autores como Plutarco o Quintiliano. También critica el sistema educativo existente que hace que los alumnos “*grow into hatred and contempt of learning, mocked*

---

<sup>1</sup> Para ver el papel que Hartlib desempeñó en la reforma educativa en Inglaterra, véase el prólogo a la edición española de *De Educación* de Milton (1925) págs 20-21.

*and deluded all this while with ragged notions and babblements*”<sup>1</sup>. Lo único que produce el sistema existente es charlatanería y odio a la instrucción. Milton cree que a los niños se les debe leer “*some easy and delightful book of education*”<sup>2</sup>. A continuación pasa a enumerar una larga lista de clásicos griegos y latinos: Vitruvio, Séneca, Hesiodo, Teócrito, Platón, Jenofonte, Cicerón, etc, que pueden ser instructivos en distintas materias.

También hace incapié -como Comenius- en que el lugar para dar la clase ha de ser adecuado “*a spacious house and ground around it fit for an academy, and big enough to lodge a hundred and fifty persons, whereof twenty or thereabout may be attendants*”.<sup>3</sup>

Al contrario que las de Milton, las propuestas de **William Petty** de fomentar una educación técnica y científica, sí supusieron una iniciativa de reforma más radical. Su tratado *The Advice of W.P. to Mr. Samuel Hartlib, for the Advancement of Some Particular Parts of Learning* fue una auténtica novedad al recomendar la educación práctica, y proponer que el aprendizaje de los textos se debía posponer hasta que el niño tuviera suficiente formación basada en la experiencia de la vida real.

Aunque interesantes, las propuestas de W. Petty no se podían llevar a la práctica. Para que cualquier intento de reforma se pudiera desarrollar con éxito, debía llevarse a cabo sobre la base de las estructuras educativas existentes.

**John Dury**, siguiendo la tradición reformista de Comenius, expone un punto de vista menos radical en *The Reformed School*. Su principal aportación

---

<sup>1</sup> J. Milton, *Tractate on Education* (1937) pág 238.

<sup>2</sup> Ibid., págs. 239-240.

<sup>3</sup> Ibid., págs. 239.

consiste en la idea de que el aprendizaje depende de una correcta comprensión de las facultades del ser humano. Distingue cuatro etapas en el desarrollo de las facultades infantiles. La primera desde el nacimiento hasta los cinco años, la segunda hasta los nueve, la tercera hasta los trece o catorce y la última hasta los veinte. La secuencia de los contenidos es importante, siendo la principal regla que la adquisición de los conocimientos no puede ser costosa ni aburrida.<sup>1</sup>

**James Harrington** también propone un estado ideal en su obra *The Commonwealth of Oceana*, en el que no sólo la educación es un bien al alcance de todos sino que “*si un padre tiene más de un hijo, los censores de las tribus apercibirán y castigarán al que no envíe a sus hijos dentro de los nueve años de edad a alguna de las escuelas de la tribu para que en ella sea custodiado y enseñado, si puede ser, a sus propias expensas y, si no, gratis, hasta que llegue a la edad de quince años*”.<sup>2</sup>

Hasta los quince años no se puede aprovechar el trabajo de los niños, por eso todos deben estar escolarizados para prepararse para su futura tarea, sea ésta la continuación de sus estudios en la universidad o cualquier otro oficio, “*puesto que todo el que sabe leer y manejar su pluma algo adelanta, aun en la vocación más humilde*”.<sup>3</sup>

Para todos estos reformadores puritanos el periodo de interregno supuso una puerta abierta para intentar llevar a cabo sus ideas reformadoras y procurar construir a través de la educación una estructura social más justa y armoniosa. En los años siguientes toda esta corriente de reforma educativa fue

---

<sup>1</sup> Véase J. Dury, *The Reformed School*, citado en J. Bowen (1981) vol. III, pág 101.

<sup>2</sup> J. Harrington, *La República de Océana* (1979) pág. 229.

<sup>3</sup> Ibid. pág. 235.



desapareciendo, el círculo de Hartlib se desintegró, y la educación de los años posteriores no fue lo que se esperaba. Con la llegada al poder de O. Cromwell, comienza a flaquear este movimiento utópico, que había comenzado en 1649 con la ejecución de Carlos I. Cromwell no compartía el entusiasmo por la reforma educativa en Inglaterra y la escuela evolucionó hacia un sistema fragmentado y privado.

No obstante, fruto de los desvelos anteriores, el concepto de niño sufrió unos cambios significativos a lo largo del siglo XVII. Se empieza a tener en cuenta la existencia en la infancia de diferentes etapas con unas características y necesidades determinadas, que requieren métodos educativos específicos que, a su vez, engloban lecturas adecuadas para las distintas fases del desarrollo. Algunos autores ya vislumbran que las dificultades educativas se deben al empleo de métodos y lecturas inadecuados; esta carencia tiene su origen, a su vez, en la ignorancia sobre las características del desarrollo cognitivo de las diferentes edades de los niños.

### 2.3.4. La Ilustración: Rousseau

A partir del s. XVII se considera que la experiencia es la principal fuente de conocimiento; las ideas que no provienen de una experiencia directa tienen una validez muy dudosa. Nociones como “naturaleza” y “razón” empiezan a ser frecuentes y se convertirán en conceptos básicos de la ilustración en el siglo XVIII. Desde el punto de vista educativo estas ideas se desarrollaron especialmente en los escritos de Jean Jacques Rousseau.

Según Rousseau todas las prácticas educativas eran incorrectas porque fracasaban en su meta principal: formar a los individuos moralmente nobles que una sociedad libre requiere.

Al escribir su obra *Émile* Rousseau sentó las bases de una especie de naturalismo romántico -en lo que a educación se refiere- que va a tener gran repercusión. El personaje de la novela de Rousseau es un huérfano al que apartan de la sociedad, no teniendo más compañía que su tutor durante veinticinco años; no aprende a leer ni escribir hasta los doce años y, aunque los libros no están prohibidos, tampoco son algo a fomentar: “*Je hais les livres; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas*”.<sup>1</sup>

Solamente hay un libro que Rousseau considera adecuado:

*“N’y aurait-il point moyen de rapprocher tant de leçons éparses dans tant de livres, de les réunir sous un objet commun qui pût servir de stimulant, même à cet âge? Si l’on peut inventer une situation où tous les besoins naturels de l’homme se montrent d’une manière sensible à*

---

<sup>1</sup> “Aborrezco los libros porque sólo enseñan a hablar de lo que uno no sabe” J.J. Rousseau, *Émile* (1957) pág. 210.

*l'esprit d'un enfant, et où les moyens de pourvoir à ces mêmes besoins se développent successivement avec la même facilité, c'est par la peinture vive et naïve de cet état qu'il faut donner le premier exercice à son imagination.*

*Philosophe ardent, je vois déjà s'allumer la vôtre. Ne vous mettez pas en frais; cette situation est trouvée, elle est décrite, et, sans vous faire tort, beaucoup mieux que vous ne la décririez vous-même, du moins avec plus vérité et de simplicité. Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit, à mon gré, le plus heureux traité d'éducation naturelle. Ce livre sera le premier que lira mon Émile; seul il composera durant longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de notre jugement; et, tant que notre goût ne sera pas gâté, sa lecture nous plaira toujours. Quel est donc ce merveilleux livre? Est-ce Aristote? Est-ce Plin? Est-ce Buffon? Non; c'est Robinson Crusoé.*

*Robinson Crusoé dans son île, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation, et se procurant même une sorte de bien-être, voilà un objet intéressant pur tout âge, et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfants".<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> J.J. Rousseau, *Émile* (1987) págs. 210-211. "¿Acaso no habría modo de aproximar todas las lecciones desparramadas en tantos libros, de reunirlos en un objeto común, que pudiera ser fácil verle, interesante seguirle, y servir de estimulante, aún en esta edad? Si es posible inventar una situación en que de un modo sensible se manifiesten al espíritu de un niño las necesidades naturales del hombre, y con la misma facilidad se desenvuelvan sucesivamente los medios de remediar estas mismas necesidades, el primer ejercicio que se debe dar a su imaginación, es la pintura viva y natural de este estado. Ardiente filósofo, ¡ya veo que se inflama la vuestra! No os afaneis, que esta situación está hallada y descrita, y sin haceros agravio, mucho mejor que vos mismo la describiérais, a lo menos con más sencillez y verdad. Puesto que absolutamente necesitamos libros, uno hay que para mi gusto es el tratado más feliz de educación natural. Éste será el primer

Es interesante ver como, por vez primera, se recomienda como lectura infantil un libro perteneciente, no a los clásicos griegos y latinos como venía siendo habitual, sino a un autor inglés. Más curioso y revelador resulta el hecho de que este libro, que era un texto pensado para adultos, se convierte por adopción en un clásico de la literatura infantil y juvenil de todos los tiempos.

A pesar de sus contradicciones y sus ideas imposibles de llevar a cabo, *Émile* marcó un hito en los tratados educativos; se convirtió en un referente obligado para los pedagogos posteriores por suponer uno de los primeros intentos de abordar la problemática de la educación infantil desde el punto de vista del niño:

*“Rousseau’s emphasis on the place of naturalism in education has affected the way pragmatic educators have viewed the child. Children are no longer viewed as miniature adults, but organisms going through various stages of development”.*<sup>1</sup>

---

libro que lea mi Emilio; él sólo compondrá por mucho tiempo toda su biblioteca, y siempre ocupará en ella un lugar distinguido. Será el texto al cual servirán de mero comentario todas nuestras conferencias acerca de las ciencias naturales, y él servirá de prueba del estado de nuestro discernimiento durante nuestros progresos; y mientras no se estrague nuestro gusto, siempre nos aguardará su lectura. ¿Pues qué maravilloso libro es éste? ¿Es Aristóteles? ¿Es Plinio? ¿Es Buffon? No, que es Robinson Crusoe”. Robinson Crusoe, sólo en su isla, privado del auxilio de sus semejantes, y de los instrumentos de todas las artes, procurándose no obstante, su alimento y conservación y logrando hasta una especie de bienestar, es un objeto que a cualquier edad interesa, y que hay mil medios de hacerle grato a los niños”. Traducción de Antonio G. Vall (1973).

<sup>1</sup> H. Ozman y S. Craver (1976) págs 77-78.

## **2.4. Consideraciones finales**

A partir del Renacimiento, el punto común de las ideas educativas de los principales filósofos es su insatisfacción con el sistema educativo, que ha variado muy poco a lo largo de estos siglos.

Sus críticas al uso excesivo de la memorización, a los castigos físicos, a la falta de un método adecuado que combine instrucción y diversión, más allá de la concreción en medidas factibles, suponen la propuesta de una reforma fundamental; o quizá la intuición de un cambio social básico que comenzaba a producirse: la escisión del mundo infantil del de los adultos.

El reconocimiento de la infancia como una etapa formativa con un valor crucial en el desarrollo integral del ser humano, significa que los niños han de educarse en lugares específicos, con profesores preparados adecuadamente y materiales y lecturas adaptados a las edades y características de cada niño.

La influencia en este proceso de filósofos como Locke o Rousseau es fundamental. Ambos consideran la educación un paso previo importante para formar ciudadanos socialmente útiles. En lo que se refiere a las lecturas infantiles, el cambio más significativo que defienden es el fomento del valor formativo de las lecturas de entretenimiento; para que los niños disfruten en el proceso educativo, los libros han de ser divertidos.

Es difícil evaluar hasta qué punto las ideas de los filósofos influyen en la evolución del sistema educativo y, más difícil aún, detectar su influencia en las prácticas educativas que tenían lugar dentro de la familia. En el caso de J. Locke sus ideas fueron francamente populares, como lo demuestra el hecho de

que J. Newbery, el primer editor de libros infantiles, se refiere a su filosofía en la introducción de muchas de sus publicaciones.<sup>1</sup>

La mayoría de las teorías que hemos visto, se referían a la educación de una clase alta o media-alta, en muy pocos casos se propone algo parecido a una enseñanza universal<sup>2</sup>. Más allá del carácter innovador o conservador de las distintas propuestas, lo que nos revelan los escritos de estos pensadores es cuál era la situación real de los niños de la época, cuáles eran sus lecturas, las permitidas y las prohibidas, y cuáles sus carencias. A lo largo de todos estos escritos analizados se refleja una certeza permanente: el valor de la palabra escrita como medio de instrucción y formación. Pero también se trasluce una intuición repetida, fruto quizá de revividas frustraciones infantiles: la importancia del valor lúdico de las lecturas. Para que esta otra cara de la lectura pueda ver definitivamente la luz, para que sea admitida sin excusas, han de tener lugar una serie de cambios que analizaremos en los capítulos siguientes.

---

<sup>1</sup> Véase capítulo 5.2 del presente trabajo.

<sup>2</sup> Quizá los que más se acercan a este concepto, como hemos visto, sean Erasmo o Comenio.



## **A. FORMACIÓN DEL PÚBLICO LECTOR INFANTIL**

### **CAPÍTULO 3. LA INDUSTRIA EDITORIAL**



### Capítulo 3.- La Industria Editorial.

### **3.1. Algunas cuestiones previas**

Hoy en día el mundo de la literatura infantil es un fenómeno determinado no sólo por elementos puramente literarios; como rama relativamente próspera de la industria del libro, las lecturas infantiles vienen condicionadas por el inevitable mundo del comercio y del marketing. No es momento de discutir los entresijos de los negocios editoriales, simplemente constatamos que el mercado de los libros para niños, igual que el destinado a los adultos, está sujeto a unas normas, a unos altibajos que no siempre están dictados por criterios de calidad literaria. Es ocioso plantearse la situación en términos de elección entre calidad avalada por la crítica reputada o popularidad aclamada por la masa de lectores infantiles y, aunque raramente sucede, probablemente la conjunción de ambas situaciones sea un elemento determinante a la hora de arriesgarnos a predecir qué es lo que realmente va a sobrevivir entre toda esta masa actual de libros infantiles.

El comienzo de esta complicada situación tuvo lugar a lo largo del siglo XVIII. En esta época se desarrollan dos procesos que van a ser necesarios para el desarrollo de la literatura infantil. Por un lado, Inglaterra comienza a evolucionar hacia una sociedad de consumo, una de cuyas facetas va a ser el mayor acceso a los recursos de ocio, entre los cuales empieza a considerarse la literatura. Por otra parte, continúa el proceso que empezó en el s. XVII de escisión entre el mundo de los adultos y el de los más pequeños; un aspecto más de esa partición es el comienzo de las publicaciones específicamente dirigidas a los más pequeños.

Hasta este punto, nos hemos ocupado de un aspecto fundamental: la educación como principal fuente de alfabetización. Sin la existencia de un cuerpo de lectores infantiles que constituyan un público cuyos criterios determinen la producción literaria, no existe la literatura infantil. Aunque parezca obvio, debemos reiterar que la primera condición que se tiene que cumplir es que existan niños lectores. Hemos visto que, debido a distintos factores analizados, el analfabetismo, a pesar de no desaparecer, disminuyó de forma considerable a lo largo de la Edad Moderna, principalmente entre la población de menor edad. Además, en el s. XVIII la población inglesa en general se ve sometida más que en ningún otro momento a la presencia de la palabra escrita. Especialmente en las zonas urbanas podemos observar una serie de cambios muy significativos. Las tiendas, hasta entonces señaladas con símbolos alusivos al tipo de negocio, comienzan a utilizar carteles rotulados. Los comerciantes usan cada vez más los folletos donde anuncian sus mercancías. En general los símbolos van siendo remplazados por la palabra escrita, esto significa que un gran porcentaje de población sabía leer.

De forma simultánea a este aumento de la población lectora se va desarrollando la industria del libro, de tal manera que al abaratare los costes y diversificarse la producción, se facilita el acceso a la literatura de este público lector que se va fraguando.

Para evaluar realmente la importancia y el alcance de todo el proceso debemos examinar la forma en que se desarrolla la industria editorial, qué tipo de libros se imprimen, cuánto cuestan, qué temas tratan, cómo se distribuyen, qué tipos de lectores tienen y, en general, de qué forma la literatura impresa influye y modifica el universo mental de la Edad Moderna, dirigiéndonos, como es lógico, por aquellas sendas que más nos acerquen al mundo infantil.

## **3.2. Orígenes y desarrollo del negocio editorial**

Como es bien sabido, aunque tradicionalmente se conoce a Johannes Gutenberg como inventor de la imprenta en la década de 1450, este instrumento ya se conocía en el siglo V en China. Los primeros ejemplares consistían en unas planchas fijas de madera; lo que Gutenberg realmente inventó fueron los tipos móviles de metal e introdujo una serie de pequeñas reformas que, unidas al perfeccionamiento de la calidad de la tinta, mejoraron la producción.<sup>1</sup>

Antes del siglo XV los libros se copiaban a mano, eran por lo tanto un bien escaso y terriblemente caro para la mayoría de la población. Con la introducción de la imprenta, no sólo se empezaron a hacer más libros en menos tiempo y por lo tanto a menor coste, sino que además la letra era más legible.

Pero en la industria del libro, como en cualquier otra, el coste de producción viene determinado no sólo por la mano de obra, que en este caso depende de la mayor o menor agilidad en el proceso de impresión, sino también por el precio de la materia prima empleada, principalmente el papel.<sup>2</sup>

En el momento en que el uso del papel alcanzó Europa a través de España a mediados del XII, el pergamino estaba muy extendido. Al principio

---

<sup>1</sup> La historia de la imprenta en Europa comienza con la impresión de las estampas que compraban los peregrinos en Francia y Alemania; la primera que se conserva es la de St. Christopher, pegada en el interior de un libro alemán del s. XV.

<sup>2</sup> El papel se usó por vez primera en China en el s. II A.C, se hacía de cáñamo, lino o trozos de tela. Cuando el imperio romano estaba a punto de caer, el uso del papel en Oriente estaba en su momento álgido, pero debido a las dificultades del transporte, las ideas y los inventos viajaban muy lentos y el papel no llegó a Bagdad hasta tres siglos más tarde. Su aparición en el oeste asiático aconteció justo a tiempo para que pudiera servir de vehículo de transmisión de la fe mahometana. Ya había sido usado con fines semejantes por los budistas en

la iglesia pensaba que era un producto pagano, pero pronto se dio cuenta de sus ventajas: era más barato, de más fácil fabricación, más ligero, menos voluminoso y, en el caso del de mejor calidad, casi tan resistente como el pergamino.

Cuando aparece el libro impreso, el papel ya se está usando para los documentos escritos de la administración del estado y de las transacciones comerciales y para distintos trabajos manuales:

*“Vendíanlo los merceros, tenderos de comestibles, candeleros. Creáronse una serie de oficios que dependían de la industria papelera: fabricantes de cartón y de naipes, encoladores, oficios poco diferentes entre sí, con atribuciones mal delimitadas”.*<sup>1</sup>

No obstante, el destino principal de las resmas de papel era el taller del impresor<sup>2</sup>. La dependencia que la industria del libro tenía con respecto al papel era tal, que los grandes centros tipográficos solían coincidir con los centros papeleros, y los fabricantes de papel eran con frecuencia los socios capitalistas de los impresores.

A pesar de que su uso se impuso con cierta rapidez, el precio del papel de buena calidad siguió siendo tan alto durante toda la Edad Moderna que era superior al de la impresión propiamente dicha<sup>3</sup>, por eso se recurría con

---

China y Japón y de no haber sido porque los mahometanos cerraron las rutas comerciales entre el Este y Europa, hubiera cumplido la misma función con el cristianismo.

<sup>1</sup> L. Febvre y H.J. Martin (1962) pág. 30. Para una información más exhaustiva sobre la relación entre la industria papelera y el libro impreso véase págs. 30-35.

<sup>2</sup> Esto queda claro si tenemos en cuenta que el periodo que va de mediados del s. XV a mediados del s. XVI, es la época de la expansión de la imprenta y de la proliferación de fábricas de papel por toda Europa.

<sup>3</sup> Un estudio muy completo sobre el precio de coste de la impresión de libros en Europa aparece en L. Febvre y H. J. Martin (1962) págs. 114-123. Podemos ver precios tanto del papel como de prensas y caracteres.

frecuencia a papeles de una categoría inferior, especialmente en las ediciones pensadas para las clases bajas.<sup>1</sup>

Durante toda la Edad Moderna a pesar de que la tendencia hacia un abaratamiento tanto de la impresión como de la producción del papel es clara, el libro seguía siendo una industria que precisaba fuertes inversiones ya que “*la edición de una obra sola requería... más recursos que la adquisición de un taller tipográfico bien equipado*”<sup>2</sup>. Por esta razón, los impresores solían ser asalariados al servicio de grandes libreros-editores, que eran los únicos que podían tener suficiente capital como para afrontar la inversión y poder esperar algún tiempo para recoger las ganancias.

Los recursos para rebajar los gastos fueron desde el uso de papel de baja calidad para las ediciones menos cuidadas, al empleo de muchos aprendices que no recibían ningún salario<sup>3</sup>. Los impresores más afortunados eran los que encontraban un socio capitalista, de no ser así tenían que trasladarse de un sitio a otro buscando los pequeños encargos que podían surgir por parte de los municipios o de las parroquias.

En Inglaterra fue **William Caxton** el que introdujo la imprenta. Aprendió la técnica en Colonia y se perfeccionó en Brujas, donde publica unos siete libros en inglés y francés; su primer libro fue una traducción del francés al inglés *The Recuyell of the Historyes of Troye* (1475)<sup>4</sup>. Unos años

---

<sup>1</sup> En Francia, por ejemplo, el papel de mala calidad usado para las ediciones más baratas tenía una tonalidad azul tan característica que pasó a ser el elemento definitorio de un tipo de literatura. Así se conoce con el nombre de “bibliothèque bleu” a la literatura de cordel.

<sup>2</sup> L. Febvre y H. J. Martín (1962) pág. 118.

<sup>3</sup> Ya en el s. XVIII otra solución para evitar las grandes inversiones iniciales fue la publicación de algunas obras por entregas.

<sup>4</sup> Éste fue el primer libro impreso en inglés. No hay acuerdo sobre su fecha de publicación en Brujas, según otros autores como L. Hellinga (1982) fue en 1474. Parece ser que lo primero que se imprime en Inglaterra es una bula en 1476. Véase E.L. Eisenstein (1968) pág. 5.

más tarde, en 1476, decide trasladarse a Inglaterra donde establece la primera imprenta en la zona de Westminster Abbey.<sup>1</sup>

Su importancia no radica sólo en su labor como impresor, sino también en su actividad de traductor. Un elemento interesante de sus publicaciones es que en los prefacios se dirige a los lectores de forma directa, explicando las circunstancias y las razones por las cuales se hace cargo de esa publicación y a qué tipo de lectores está destinada.<sup>2</sup>

En 1477 y 1478 publicó catorce libros en cuartos<sup>3</sup>, entre los que encontramos los primeros textos impresos ingleses dirigidos a niños, principalmente enseñándoles buenos modales y un poco de latín. Algunos de estos libros tuvieron tanto éxito que tuvieron una segunda impresión,<sup>4</sup> a pesar de lo cual no nos han llegado más que fragmentos que se conservaron porque se utilizaron como material de deshecho para encuadernación. La razón de que no tengamos más copias de estos textos, es la misma por la que se conserva muy poco de la gran producción de literatura de cordel; no solamente era un problema de la mala calidad del papel y de la impresión, el motivo principal es que no se consideraban dignos de ser preservados.

Caxton comienza con un pequeño taller a imprimir textos breves en cuartos, de ahí pasa a sus primeras obras importantes publicadas en Inglaterra: *The Canterbury Tales* (1476), *The History of Jason* (1477) dedicado al príncipe de Gales que por entonces tenía seis años, los *Dictes* que, según el

---

<sup>1</sup> El primer material impreso en Westminster fueron una serie de indulgencias (1476) seguidas en 1477 de *The History of Jason*.

<sup>2</sup> Véase la introducción a *Morte d'Arthur* de Sir Thomas Malory en E. Rhys (1913) págs 1-4. En concreto en la página tres habla de que ha impreso este libro "to the intent that noble men may see and learn noble acts of chivalry", es decir el texto va dirigido a los nobles, que encontrarán en él "joyful and pleasant stories".

<sup>3</sup> Aunque muchos aparecen sin fechas, éstas son las que propone L. Hellings (1982) en págs. 54-5. Los libros en cuarto son aquellos cuyo tamaño equivale a una cuarta parte de un pliego de papel sellado. El pliego tenía 435 mm. de largo por 315 mm de ancho. Los libros en folio tenían un tamaño equivalente a la mitad de un pliego.

<sup>4</sup> Dos fueron escritos por J. Lydgate (*The Horse, the Sheep and the Goose* y *The Churl and the Bird*) y el tercero fue una traducción que hizo B. Burgh de Catón.

propio Caxton, fue impreso en 1477, *Le Morte d'Arthur* (1485) de Thomas Malory y algunas historias de caballería. Muy pocos de sus libros tienen fecha y no ilustra ninguno hasta 1481, ni siquiera *Reynard the Fox*.

Junto a Caxton surgen otros impresores como John Lettou -el primero en establecerse en Londres- Richard Pynson o **Wynking de Worde**.<sup>1</sup> Este último comenzó a imprimir obras de carácter popular en formatos pequeños a precios más asequibles para todos aquellos que supieran leer. Fue tal su éxito que en el año 1509 publicó más de veinte libros; en total se calcula que llegó a los mil doscientos<sup>2</sup>. La mayor parte de sus publicaciones eran “*books on theology, devotion and history, service-books, grammars and dictionaries*”.<sup>3</sup>

También imprime una serie de libros muy curiosos que estaban dirigidos a niños, entre ellos uno que contiene preguntas y respuestas:

“Q. *How many cows'tails would reach the moon?*

A. *One if it should be long enough*”.<sup>4</sup>

Aunque la calidad del contenido de sus libros era inferior a los de Caxton, técnicamente era superior, dado que sus tipos y sus grabados eran mucho mejores. Cuando murió, en 1535, otras ciudades además de Londres ya tenían imprentas, y a mediados del XVI prácticamente todas las urbes importantes contaban con el nuevo invento.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Wynking de Worde se instaló primero en Westminster, pero después vendió su imprenta, compró nuevos tipos y se trasladó a St Paul's Churchyard.

<sup>2</sup> Según los datos de F. Harrison (1948) pág. 117. Sin embargo en *The Cambridge History of English and American Literature*, vol.II, cap. XIII, pág. 15, se habla de unos seiscientos cuarenta, de los cuales más de doscientos eran libros de texto, ciento cincuenta libros religiosos y otros ciento cincuenta poemas y romances.

<sup>3</sup> F. Harrison (1948) pág.118.

<sup>4</sup> Citado en F. Harrison (1948) pág. 118. Es de suponer que si publica este tipo de libros es porque hay un mercado para ellos.

<sup>5</sup> Sin embargo, como veremos más adelante, la situación cambia a partir de 1556, momento en el que se publica una ley según la cual todas las imprentas han de tener licencia y deben estar situadas en Londres, con la excepción de una en Cambridge y otra en Oxford.



El s. XVII fue un siglo de inestabilidad para el régimen; este hecho va a determinar que la mayor parte de la producción de la imprenta hasta 1750 fueran tratados de carácter político y religioso<sup>1</sup>. Fruto de las tensiones religiosas, políticas y sociales, la corona impuso una serie de restricciones al mercado del libro, una de cuyas consecuencias fue la baja calidad de impresión.<sup>2</sup>

Como hemos visto, el s. XVII fue además testigo de lo que algunos estudiosos denominan una revolución cultural. En general concurren una serie de condiciones socioeconómicas<sup>3</sup> que, unidas a una mayor preocupación de los pensadores por el tema de la educación, producen unos primeros pasos, tímidos y vacilantes hacia lo que podemos considerar democratización de la educación. Este movimiento afecta a la educación más elemental, no a las escuelas de latinidad, que siguen siendo un reducto para la élite que aspira a los estudios universitarios. Pero a pesar de la limitación de su alcance, las primeras reformas dan lugar a algo básico pero decisivo para la literatura: el aumento de la población lectora. En lo que se refiere a la literatura infantil, esto es fundamental, puesto que la disminución del analfabetismo afecta en primer lugar a los más pequeños, que son los primeros que se benefician del aumento de la escolarización.

Así, a comienzos del siglo XVIII confluyen varios factores como son: una mejora económica (debido especialmente al aumento de la producción

---

<sup>1</sup> Véase C. Clair (1976) págs. 287-291.

<sup>2</sup> Uno de los libros mas conocidos impresos en esa época es la edición de 1623 de Isaac Jaggard de las obras de William Shakespeare conocida como *First Folio*, cuya calidad de impresión era francamente mala. Aunque la vuelta de la monarquía supuso en muchos aspectos un resurgir literario y, como consecuencia, una expansión del negocio editorial, éste sufrió varios contratiempos como la censura en 1663 bajo el gobierno de L'Estrange, la peste que asoló el país dos años más tarde o el gran incendio de Londres de 1666.

<sup>3</sup> Durante el siglo XVII y principios del XVIII tuvo lugar una especie de revolución agrícola al mejorarse la organización y las técnicas de producción. Éste fue un elemento fundamental en la mejora de las condiciones

agrícola) una mayor estabilidad social y política tras los avatares del siglo anterior, y una mayor preocupación por la educación. Esto unido al interés de algunos educadores por la inexistencia de textos adecuados para los jóvenes lectores<sup>1</sup>, va a producir el impulso necesario para la creación de un colectivo de lectores infantiles lo suficientemente amplio como para que el mundo de la imprenta considerara rentable las publicaciones dirigidas a los más pequeños.

Por otra parte, se produce el incipiente acceso de un porcentaje creciente de población al mundo del ocio<sup>2</sup>, antes reservado a la aristocracia. La pujante clase media desarrolla el gusto por la lectura, especialmente por la novela. Conceptos hasta entonces tan antagónicos como lectura, ocio e infancia, tienen un punto de encuentro en la primera mitad del siglo XVIII. La imprenta, que como todo negocio está atento a las demandas del mercado, va a responder a esa nueva situación con la publicación de pequeñas obras -en muchos casos adaptaciones- adecuadas no sólo al bolsillo de los pequeños compradores, sino también a sus capacidades intelectuales.

Estamos hablando de niños, pero esta literatura más asequible no está sólo destinada a ellos; los niños comparten lecturas con otro grupo social que tiene sus mismos condicionantes económicos e intelectuales: las clases medias, hasta entonces analfabetas, que ahora dominan al menos los rudimentos básicos de lectura. Conforme los precios van descendiendo a lo largo de la Edad Moderna, los libros se van extendiendo hacia las clases sociales inferiores, aunque la riqueza y el estatus social siguen siendo determinantes.

---

de vida ya que en esta época la base de la economía seguía siendo la agricultura, puesto que la verdadera industria no se desarrolla hasta la segunda mitad del s. XVIII.

<sup>1</sup> Es en este siglo, en 1654, cuando se imprime el primer libro ilustrado para niños: *Orbis Pictus*, de Comenius. Véase pág. 112 del presente trabajo.

<sup>2</sup> Para un análisis de cómo el desarrollo de una sociedad de consumo influye en el nacimiento de la literatura infantil en Inglaterra, véase E.M. Adams (1999) págs. 14-61.

El aspecto lúdico y novedoso de la lectura es uno de los cambios más importantes que se producen a lo largo del s. XVIII, y actúa como verdadero revulsivo para la industria del libro, cuya estructuración también se ve afectada. La falta de separación inicial entre los distintos oficios que tenían que ver con el mundo de la letra impresa<sup>1</sup> da paso en el s. XVIII a una distinción más clara entre las tareas de publicación y venta.

La completa reestructuración del negocio de los libros que supone la llegada de la imprenta da lugar a una lucha por el control de este sector comercial que va a conducir a una serie de privilegios y monopolios.

Tanto la Iglesia como el Estado pronto son conscientes del valor del invento como medio de propagación de ideas, lo que lleva a los poderes de toda Europa a diseñar distintos medios de control y censura:

*“Strict or lax, censorship was universal and could be effected by three means: direct control by the church, secular intervention by royal or local officials , and printing monopolies”.<sup>2</sup>*

La tercera opción, la constitución del negocio de la imprenta como monopolio es la más sencilla de ejercer y la más efectiva. En Inglaterra los libreros<sup>3</sup> se reúnen y forman una compañía: *London Stationer’s Company*, que ejerce el monopolio desde 1557 hasta 1695.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Fundidor de tipos, impresor, encuadernador, editor, librero, eran actividades que a veces las desempeñaba la misma persona.

<sup>2</sup> R. A. Houston (1988) pág. 164.

<sup>3</sup> En estos momentos no estaban muy claras las fronteras entre los distintos oficios relacionados con el libro. Utilizaremos aquí el término *librero* como traducción de *stationer*, término general que puede abarcar editor, encuadernador, impresor y librero propiamente dicho. En realidad, en la mayoría de los casos como ya hemos dicho, era la misma persona la que cumplía todos estos oficios.

<sup>4</sup> Ya en 1556 se publica una ley (*Privy Council Order*) según la cual las imprentas tenían que tener licencia y todas debían estar establecidas en Londres, con la excepción de que se autorizaba una en cada una de las dos

Con los monopolios el Estado se asegura que el negocio está en manos de grupos económicamente afines, lo que evita la publicación de material que pudiera resultar contrario a sus intereses. Pero para el poder establecido, tan importante como las restricciones era la posibilidad de controlar los medios para la publicación de textos propagandísticos con los que moldear la opinión pública.

La concesión conlleva el pago de unas tasas por obtener el privilegio. La Corona no sólo logra un control indirecto sobre lo que se publica al poner el negocio en manos de personas afines, sino que además consigue un beneficio económico. En 1662 se publica una ley, la *Licensing Act* (“*An Act for preventing abuses in Printing Seditious Treasonable and unlicensed books and pamphlets and for the regulateing printing presses*”) que establece un registro de libros autorizados, así como la obligación de depositar una copia en la *Stationer’s Company*, que tiene además la potestad de confiscar los libros cuyo contenido fuera contrario a la Iglesia o al gobierno:

*“Heretical Seditious, Schismatical or offensive books, wherein any thing contrary to Christian Faith, or the doctrine or discipline of the Church of England is asserted , or which may tend to the Scandal of Religion or the Church or the Government or Governors of the Church State of any Corporation or particular person are prohibited to be printed imported, published, or sold”.<sup>1</sup>*

---

universidades : Oxford y Cambridge. Durante el reinado de la reina Mary (1553-1558) la asociación se vio sometida al control parlamentario. En Irlanda *The Royal Print Master General* estableció el monopolio a partir de 1609. Cfr. J. Bowen (1981) vol. III, pág. 19.

<sup>1</sup> Citado en E .S. De Beer (1979) vol V, pág.785.

No sólo tiene este organismo el monopolio sobre la publicación de todos los clásicos, sino que, además, si alguien es sorprendido importando libros tiene que pagar 6s. 8d. por cada libro traído ilegalmente.

Muchos intelectuales se oponen a esta ley<sup>1</sup> y en 1695 finaliza este monopolio, lo que hace que al comienzo del siglo XVIII se produzca un verdadero *boom* en el negocio de los libros.<sup>1</sup>

Ya en 1693 una ley había revocado las restricciones sobre el número de maestros impresores. Con anterioridad a esta ley, Londres había sido el centro del mercado del libro,<sup>2</sup> pero después de 1693 proliferan las imprentas en las provincias, aunque la mayoría se dedican a la publicación de *chapbooks*:

*“In the provinces –even in larger towns- there was a great scarcity of first-rate literature, a disproportionate amount of space being occupied by tales of magic adventure, lives of highwaymen, ephemeral histories, love stories, valentines, prophetic almanacs, ‘godly and other patters’, slip-songs, children’s books, and antiquated treatises on various subjects sold in numbers, four sheets for a penny”.*<sup>3</sup>

El número de *chapbooks* impresos en las provincias aumenta<sup>4</sup>, y los buhoneros pueden adquirir sus mercancías a impresores locales, lo que

---

<sup>1</sup> En 1694 J. Locke escribe una crítica sobre esta ley que se encuentra recogida en el apéndice de la edición de su correspondencia llevada a cabo por E. S. De Beer (1979) vol V, págs 785- 791. Milton también publica *Areopagitica*, un tratado en favor de la libertad de prensa.

<sup>1</sup> En 1725 había imprentas en trece ciudades.

<sup>2</sup> También en lo que se refiere a literatura popular: la mayor parte de los impresores se sitúan en Londres, en las zonas de London Bridge, Bow Churchyard, little Britain y Pye Corner, cerca de Smithfield. En M. Spufford (1985) pág. 11-115 tenemos una información general bastante amplia sobre los impresores de literatura popular, así como un mapa donde podemos ver el número de impresores y las zonas en las que se establecieron. Véase también V. E. Neuburg (1968) pág. 23.

<sup>3</sup> A.E. Dobbs, *Education and Social Movements*, Longman (1919) pág. 99. Citado en V.E. Neuburg (1972) pág. 2.

<sup>4</sup> Ciudades como Newcastle, Northampton, Sheffield, Worcester, Leicester, Birmingham, Tewksesbury o Banbury, se convierten en importantes centros de impresión de literatura popular.

favorece la llegada de este tipo de publicaciones a zonas, y por lo tanto a públicos, más amplios:

*“It was, of course, not only chapmen who benefited from the spread of printing; it meant that children, too, had a much greater opportunity to purchase chapbooks direct from a local printer rather than await the arrival of the running stationer”.*<sup>1</sup>

En efecto, estos pequeños impresores instalados a lo largo de todo el país *“contributed very substantially to children’s literature by producing cheap and often very attractive chapbooks for young readers”.*<sup>2</sup>

Aunque, como hemos mencionado, a partir del 1693 proliferan los pequeños impresores especializados en literatura popular, dos son los nombres que destacan en el s. XVIII. En primer lugar, **Willian Dicey**, fundador de un negocio familiar cuyo catálogo de 1754, ampliado por su hijo Cluer Dicey en 1764, supone un documento imprescindible para comprender el volumen de ventas que la literatura popular tenía, así como la variedad de sus temas. Los Dicey dominaron el campo de la literatura popular prácticamente durante todo el siglo XVIII y, gracias a la riqueza conseguida, se convirtieron en miembros destacados de la sociedad británica.<sup>3</sup>

En segundo lugar destaca el nombre de **John Newbery**, que fue el primero en especializarse -si podemos usar el término en esta época- en literatura infantil.

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1968) pág. 33.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 34.

<sup>3</sup> Para más información véase V. E. Neuburg (1977) págs. 108-113. El catálogo, así como una interesantísima introducción está disponible en <http://bham.ac.uk/diceyandMarshall/catalogue.htm>.

Ambos eran hombres de negocio emprendedores, con una gran visión comercial, cuyos beneficios no sólo provenían de los libros sino también de “*Drops, Pills, Waters and Medicinal Composition*”.

Este tipo de publicaciones permitían por su gran tirada y aceptación obtener rápidos beneficios. Además, al no existir una ley que regulara los derechos de autor, tanto textos como ilustraciones se copiaban sin ningún permiso.<sup>1</sup>

La cuestión de la autoría de los textos es una preocupación que ya encontramos en los autores clásicos griegos y latinos, que querían ser reconocidos como los autores de sus obras, aunque no tuvieran ningún derecho económico sobre ellas. Hasta la aplicación de la imprenta de tipos móviles, la copia de un libro era una tarea lenta y costosa, y los textos iban destinados, casi siempre por encargo, a alguna autoridad religiosa o a la corte. Pero con la extensión de la imprenta la publicación de textos fue más barata y rápida, lo que suscitó el problema de la piratería.

En 1710, el *Statute of Anne* o *Copyright Act* establece “*legal protection of authors and publishers through copyright legislation*”<sup>2</sup>. Esta ley establece que el autor “*shall have the sole Right and Liberty of Printing... for the Term of fourteen Years*” y “*after de Expiration of the said Term of Fourteen Years, the sole Right of Printing or Disposing of Copies shall return to the Authors thereof, if they are them Living, for another Term of Fourteen Years*”. Si se lleva a cabo la impresión de algún libro sin el consentimiento del propietario

---

<sup>1</sup> Incluso después de la *Copy Right Act* de 1710, los *chapbooks* tenían múltiples recursos para eludir la ley, ya que no solían ser textos enteros, sino adaptaciones o versiones muy reducidas. Cfr. P. Rogers (1985) cap.VII un interesante estudio sobre las relaciones entre la literatura de cordel, textos clásicos y éxitos como *Robinson Crusoe*.

<sup>2</sup> R. A. Houston (1988) pág. 174.

del *copyright*, además de retirarse dichos libros, se impone al infractor una multa de “*One Penny [sic] for every sheet*”<sup>1</sup>. También se establece la obligación de entregar nueve copias de cada publicación para las bibliotecas más importantes del país.

Pero el control ejercido a través de los monopolios, la censura o los derechos de autor, no eran los únicos problemas que el mercado editorial tenía. En una época en la que los transportes aún no eran fluidos, la distribución de las publicaciones constituía un verdadero escollo y los recursos utilizados para solventarlo eran variados.

Había, por supuesto, pequeñas librerías, pero se localizaban exclusivamente en las grandes ciudades; solían agruparse en un barrio o una calle determinada y su número fue escaso hasta mediados del s. XVIII.

Otra forma de distribución eran las ferias, donde el libro era utilizado con frecuencia, al igual que otros objetos, como objeto de trueque. Estos encuentros no tenían sólo un carácter regional, ya que incluso había ferias internacionales, la más importante era la que tenía lugar en Frankfurt cada seis meses.

Las suscripciones fueron muy populares en el siglo XVIII. Para el editor suponían el seguro para la venta de sus libros y, además, no necesitaba invertir grandes cantidades de dinero en la impresión, almacenamiento y distribución. Para el lector suponía el acceso a textos que de otra manera no hubiera podido permitirse. Era frecuente, incluso, que se reunieran un grupo de conocidos un día a la semana para leer la entrega correspondiente, de esta manera, el reparto del coste hacía la obra mucho más asequible.

---

<sup>1</sup> Podemos ver el texto de esta ley en <http://www.copyrighthistory.com/anne6.html>.



Los préstamos eran otra forma de acceso a los libros, pero las bibliotecas públicas eran escasas y su disponibilidad restringida a unas horas a la semana.

Muchas bibliotecas surgieron a partir de los “clubes de lectura”, unas sociedades cuyos miembros, generalmente muy selectos, se agrupaban para comprar libros que después todos los socios del club podían usar para consultas y préstamos.

A pesar de los intentos, a partir del s. XVII, de crear bibliotecas públicas, en el s. XVIII las privadas seguían siendo bastante más frecuentes, aunque sus volúmenes no solían pasar de unas docenas.

Las bibliotecas de préstamos fueron también fruto de las primeras décadas del siglo XVIII. La primera de la que tenemos noticia en el Reino Unido data de 1726 y fue obra de un librero y poeta llamado Allam Ramsay, que en Edinburgo prestaba pequeñas novelas y romances al precio de un penique por noche<sup>1</sup>. En la década de los treinta el reverendo Samuel Fancourt establece, con poco éxito, la primera en Londres. En sus inicios los libreros pensaron que estas bibliotecas iban a afectar negativamente a su negocio, pero pronto se dieron cuenta de que, por el contrario, al incentivar el gusto por la lectura en familias con bajo poder adquisitivo, creaban nuevos lectores que eventualmente acababan siendo también compradores.<sup>2</sup>

Una versión socialmente más popular de los clubes de lectura fueron las bibliotecas ambulantes que surgieron a partir de 1740 en Londres, los lectores tenían que pagar una pequeña cantidad y el dinero se empleaba en adquirir más libros. Los que no podían hacer frente ni siquiera a estos gastos, tenían la posibilidad de alquilarlos a más bajo precio a algunos libreros y, para los que

---

<sup>1</sup> Véase *The Cambridge History of English and American Literature* (1907-1921) vol. XI, cap. XIV, pág. 35.

<sup>2</sup> Para una información más completa sobre las primeras bibliotecas véase S.H. Steinberg (1979) págs. 254-260 y R. A. Houston, (1990) págs. 173-6.

no sabían leer, estaban las lecturas en voz alta, que tenían lugar con frecuencia en las *public houses* y en reuniones de vecinos.

Como vemos, los recursos para acceder a los libros eran tan variados que ni aún conociendo el volumen exacto de ventas, podríamos calcular con exactitud el público que accedía al material impreso.

En el escalafón más bajo de este anárquico y variopinto (pero efectivo) sistema de distribución, tenemos a los *chapmen*. Estos pintorescos personajes<sup>1</sup> eran una especie de buhoneros itinerantes que llevaban a las zonas rurales más apartadas todo tipo de mercancías: utensilios de cocina, telas y también panfletos, periódicos, biblias, abecedarios y, en general, pequeñas publicaciones de baja calidad que pasaron a conocerse con el nombre de *chapbooks*. Del s. XVI nos ha llegado esta vívida descripción:

*“These Mountebanks ... take up their standing in Market places, or void roomes meete for the concourse of people. There they set a stoole to stand upon, or make a little scaffold for the purpose, from which they play their part.*

*Their Greatets Grace is the Countenaunce and Tongue, through which they looke so saddely, and speake so eloquently that a man would sweare upon a booke for them that they thinke as they speake and speake no more than that they will do. Whatsoever thing they have to sel, as Newses out of India, or The Original of the Turkish Empire or A Pouder to kill wormes, or Merry Tales, or Songes and Ballets, or A Preservative againste the Plague, or a Water to make the skynne faire*

---

<sup>1</sup> *Chapman, peddler, hawker* son distintos términos usados para referirse a los vendedores ambulantes.

*and White, or Pinnes, Pointes, Laces and Whistles, & other such ware, whatsoever it be, they commend it and praise it before. But they do it with such a Grace, with such a Constancie, with such a Copie of words, with such moning of Affections, that it is wonderful... He will make such a doe about as though it could scarce be bought for halfe a Kinges ransome... He will tel his Audience that he is come to them for good wils sake, moved in him by the Fame and worthines of them and theyr Citie or Towne”.*<sup>1</sup>

El número de vendedores ambulantes creció de tal manera<sup>2</sup> que en 1696-7 se aprueba una ley según la cual los buhoneros, tanto los que viajaban a pie como los que tenían un animal de carga, debían obtener una licencia previo pago de cuatro libras. Solamente en el primer año de aplicación de la ley 2.500 obtuvieron autorización y, teniendo en cuenta el precio de este privilegio, es de suponer que otros muchos con un volumen de ventas muy pequeño funcionarían sin permiso. Esta situación fue la causa de que en el s. XVIII surgieran algunos problemas, especialmente en las ciudades:

*“Provincial pedlar could be relatively prosperous, but in the bigger towns impoverished, transient hawkers did most of the selling of cheaper (and sometimes illegal) papers, sheets and pamphlets”.*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> J. Rastell (1566) *The Third Booke Declaring by Examples... that it is time to Beware of M. Jewel*, citado en H. S. Bennet, (1989) vol. II, pág.267. Podemos encontrar otra descripción hecha por W.Shakespeare en *Winter's Tale*, act. IV, esc. 3, referida al personaje de Antolycus.

<sup>2</sup> Se calcula que a finales del s. XVII había unos 10.000. Véase M. Spufford (1985) pág. 116 y ss, y B. Capp (1988) pag 201.

<sup>3</sup> R.A. Houston (1990) pág 172.

La gran mayoría de los buhoneros eran en realidad miembros marginales de la sociedad, muchas veces equiparados a los vagabundos y mendigos, rechazados también por los pequeños comerciantes. Esta hostilidad queda reflejada en el tono de algunas ordenanzas locales que intentan regular la actividad de “*Hawkers, Vendors, Pedlars, petty chapmen, and unruly people*”<sup>1</sup>. A pesar de las críticas, estos personajes fueron parte vital de la red de distribución de libros y otros pequeños objetos de consumo.

---

<sup>1</sup> Citado en V.E. Neuburg (1977) pág. 63.

### **3.3. El libro: Una nueva forma de ocio para un nuevo lector**

#### **3.3.1. Precios**

A pesar de que la imprenta supuso un abaratamiento con respecto a los manuscritos, los libros continuaron siendo un artículo de lujo prácticamente hasta el s. XIX.<sup>1</sup>

Según S.H. Steinberg, hasta 1550 el precio medio de los libros era 1d. por cada tres pliegos y de 1560 a 1563, 1d. por cada 1'5 ó 2 pliegos.<sup>2</sup>

Después de 1635 los precios de los libros subieron un cuarenta por ciento. A lo largo del s. XVI algunos bienes de consumo ya habían experimentado una espectacular subida y los salarios reales habían caído un 57%<sup>1</sup>. La industria del libro sufre esta revolución de precios unas décadas más tarde, ya que de haberse producido de forma paralela a la que experimentan otros artículos en el s. XVI, probablemente se hubiera producido una caída de ventas que habría convertido el mercado de los libros impresos en algo casi tan elitista como en la época de los copistas. Al no ser éste un bien imprescindible, era más rentable mantener los precios bajos, ya que las mayores tiradas permitían compensar las menores ganancias por ejemplar.

---

<sup>1</sup> La lectura seguía siendo una actividad mayormente ligada a la clase media. Una primera edición de Robinson Crusoe costaba 5 chelines, la mitad del sueldo semanal de un jornalero. Véase I. Watts (1968) págs 45-46.

<sup>2</sup> S.H. Steinberg (1979) pág. 202. Aparecen precios de varias publicaciones en diferentes años, por ejemplo *Canterbury Tales* se vendía en 1492 a 3s. sin encuadernar y 5s. encuadernado. A partir de los datos recogidos llega a establecer los precios medios citados. Estos precios se refieren a libros sin ilustraciones. Las ilustraciones prácticamente doblaban el precio de una publicación. Véase también I. Watts (1968) págs. 42-5 y R. A. Houston (1990) págs. 185-7.

Así, ya en el s. XVII, cuando comienza a estabilizarse la situación económica y la población lectora es mayor, un incremento de precios es factible, puesto que se ha consolidado un porcentaje suficiente de lectores con el nivel adquisitivo necesario para acceder al mercado de los libros.

En muchos casos esta subida de precios de los libros está limitada por una reglamentación específica, en parte para evitar que el monopolio diera lugar a abusos.<sup>2</sup>

Una de las funciones de la *Stationer's Company* era precisamente el control de los precios. Que había problemas, lo podemos deducir por un documento que la compañía publica en 1598 “*against the excessive price of books*”:

*“For as much as divers abuses have been of late committed by sundry persons in enhauncing the prices of books and selling the same at too high and excessive rates and prices, for remedy thereof it is this day ordered as followth, viz:*

*That all books being new copies which hereafter shall be printed without pictures, in the pica (the Roman, the Italica) and the English letter (and the Roman and the Italica to the same) and the brevier and long primer letters shall not be sold above these rates following:*

*Those of the pica (Roman, Italica) the English (and the Roman and Italica to the same) to be sold not above a penny for two sheets.*

*Those of the brevier and the long primer letters not to be sold for above a penny for one sheet and a half”.*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Cfr. K.O. Morgan (1993) págs. 258-265.

<sup>2</sup> En 1641 se publica de forma anónima un tratado titulado “*Scintilla*”, muy revelador en lo que se refiere al abusivo aumento de precios que tuvo lugar debido a la ausencia de competencia que se produce con los monopolios. Así las Biblias que costaban treinta chelines pasan en poco tiempo a costar dos libras. Véase *The Cambridge History of English and American Literature* (1907-1921) vol. IV, cap. XVIII.

<sup>3</sup> *Records of the Court of the Stationers' Company*, pág. 58 citado en H. S. Bennet (1989) vol. II, pág. 299.

Estos precios se refieren a libros sin encuadernar, pues lo normal es que se vendieran en pequeños cuadernillos y el comprador, si le interesaba, lo encuadernaba en alguno de los talleres cercanos cuyos precios solían ser “*a few pence ... a medium-sized octavo, while a folio such as the First Folio of Shakespeare did not cost more than four shillings*”.<sup>1</sup>

A pesar de que, por su precio, los libros estaban en principio destinados a la clase media, podemos deducir que un porcentaje importante de lectores de menor capacidad adquisitiva accedían ya a finales del XVII a lo que se estaba convirtiendo en una nueva forma de entretenimiento. No sólo tenían al alcance de su bolsillo el recurso de los *chapbooks* sino que, como hemos visto en el apartado anterior, había otras formas de abaratar el coste de los libros.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> H.S. Bennet (1989) vol II, pág. 299.

<sup>2</sup> Además de las subscripciones, los clubes de lecturas o las bibliotecas, también existían otros recursos como la reventa o la compra comunal entre varios amigos.

### 3.3.2. *Best Sellers y Steady Sellers*

El inventario realizado en 1585 de la tienda de un librero llamado Robert Gourlaw nos ha dejado una descripción bastante completa de la clase de libros que se publicaron en los primeros momentos de la imprenta:

*“ ... school books , chiefly Latin, and small books of devotion such as psalms and books of prayers. The classics are well represented in the Iliad and the Odyssey, Ovid’s Metamorphoses, the Ethics of Aristotle, Virgil, Terence, Apuleius and Silius Italicus... and lighter literature is well represented in ballads and other vernacular pieces. Piers Plowman and Sir John Mandeville appear, but contemporary English literature is practically absent, and there are no plays. There are also two copies of Gargantúa and a Hebrew grammar”.*<sup>1</sup>

En realidad el tipo de libros impresos varía muy poco hasta mediados del siglo XVII; como vemos, la mayoría son de carácter religioso<sup>2</sup> o clásicos en latín. A partir de finales del s. XVII se produce un aumento de los libros históricos, científicos y sobre todo de ficción, que eran más populares entre la clase media-alta, mientras que el libro más común en las clases sociales más humildes seguía siendo el *Book of Hours*.

En el s. XVIII, junto con el abaratamiento de las publicaciones y el aumento de la población lectora, se produce otro hecho que no por ser menos

---

<sup>1</sup> Citado en *Cambridge History of English Literature* (1907-1921) vol. IV, pág. 414.

<sup>2</sup> Según H. S. Bennet (1989) vol II, pág. 269, aproximadamente un 40% eran de carácter religioso, 25% literatura , 10% libros de leyes, 10% de historia, geografía y viajes y 8% textos científicos.



tangible va a resultar menos decisivo para el mundo literario: el cambio de los gustos del público lector:

*“Two main developments in reading tastes came during the eighteenth century: the search for novelty and a more extensive approach to reading. Both were made possible by improved communications, better marketing and new printing and power-making techniques which made production cheaper”.*<sup>1</sup>

Los cambios en el gusto de los lectores que se comenzaron a fraguar a finales del s. XVII se consolidan en el XVIII. Como en todo negocio, el comercio del libro está determinado por la demanda de los clientes -en este caso lectores- que, debido a la mayor accesibilidad que tienen al material impreso, comienzan a evolucionar de la lectura intensiva, que vimos había predominado durante la Edad Media y casi toda la Edad Moderna, a una lectura extensiva que produce una mayor demanda y, a su vez, facilita el abaratamiento de los libros. Además, pierden terreno las lecturas de tipo religioso. En esta búsqueda de novedades vamos a encontrarnos con la novela del s. XVIII:

*“The second major development of the eighteenth century was the rise of the novel, a (fictional) narrative of everyday events. Cheaper than full folio editions, novels moved away from the traditional, eternal and invariant themes so common in chapbooks to become more firmly rooted in everyday life”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> R.A. Houston (1990) pág.196.

<sup>2</sup> Idem. Sobre el nacimiento y el desarrollo de la novela véase I. Watts (1968).

Si habíamos abierto la Edad Moderna con un reducido número de lectores entregados a la lectura intensiva de la Biblia y otros textos religiosos junto con algunos clásicos, la vamos a cerrar con un grupo más nutrido de aficionados a la lectura extensiva de novelas por puro entretenimiento. El libro, en el recorrido de estos tres siglos, pasa de ser un objeto caro para usos prácticos o doctrinales a considerarse también un recurso de ocio.

A principios del s. XVIII el cambio está en pleno desarrollo, pero los mayores beneficios siguen produciéndose en el sector de los **libros de texto**, de los que se podían imprimir entre 2.500 y 3.000 copias por cada edición, con un máximo de cuatro ediciones anuales, lo que sumaba un total de 12.000 copias<sup>1</sup>. Desde el primer momento éste había sido el sector más rentable. En 1558 se vendieron en ocho meses 10.000 copias del *ABC and Little Chatecism*, y la gramática de Lily, que se imprimió por vez primera en 1527, se siguió usando en Eton hasta 1860.<sup>2</sup>

En segundo lugar en éxito de lectores tenemos la **literatura sensacionalista y erótica**. Su éxito era tal que a mediados del s. XVII los puritanos hicieron una petición al parlamento que después se incluyó en una ley contra “*lascivious, idle and unprofitable books, pamphlets, play-books and ballads*”.<sup>3</sup>

En el s. XVII, y especialmente en el XVIII, empezaron a aparecer en Inglaterra muchos **panfletos sobre temas prácticos específicos**,

---

<sup>1</sup> Aunque la Stationers' Company había limitado en 1587 el número de copias por edición a un máximo de 1500, los libros de texto estaban exentos de esta limitación. Véase J. Bowen (1981) vol III, pág. 141.

<sup>2</sup> S.H. Steinberg (1979) pág 140.

<sup>3</sup> “*The Root and Branch Petition*” (1640) en W.V. Hardy et al. (eds.) (1996) pág. 539.

especialmente de agricultura y jardinería, aunque no tuvieron mucha repercusión en la revolución agrícola que tuvo lugar en esta época:

*“The significance of personal demonstration and practical experience to technological change and economic development highlights the place of aural, oral and visual forms in everyday life. Increased literacy was important, but again it was tempered by existing cultural forms and social practices. As an agent of economic change, literacy and literature depended on personal demonstration, social contacts or divisions and on a deep, often oral traditions”.*<sup>1</sup>

La falta de éxito práctico de estos panfletos se debe por una parte a que solían estar redactados por miembros de la aristocracia, cuyo lenguaje era en muchos casos difícilmente comprensible para el pequeño agricultor. Por otro lado, las ideas expuestas en la mayoría de los casos no hacían sino confirmar los prejuicios del lector, y en pocas ocasiones introducían avances novedosos. Además, como señala R.A. Houston, para la mayoría de la gente durante la Edad Moderna lo que veían o experimentaban era más importante que lo que leían.

Otro tipo de literatura muy popular también durante la Edad Moderna fueron los **libros de viajes**<sup>2</sup>. La imprenta se desarrolla en una época en la que el afán de descubrimientos sacude toda Europa y la navegación es pieza clave en la economía de las distintas potencias. En el s. XVI los descubrimientos avanzan rápidamente y Thomas Hacket, muy interesado en estos

---

<sup>1</sup> R.A. Houston (1990) pág. 218.

<sup>2</sup> Uno de los libros mas leídos durante los s. XIV, XV y XVI fue *The Travels of Sir John Mandeville*.

acontecimientos, publica con éxito libros como “*The Histories of Polybius*”, *The Newe Found Worlde*, *A Regiment for the Sea* o *The Exploites of Syr Frauncis Drake*.

Los libros de viajes, con una mezcla de narraciones reales o fantásticas, son un porcentaje importante de los textos publicados y ejercerán una influencia en la literatura posterior que probablemente haya sido menospreciada.

Los **almanaques** también fueron muy populares a partir del s. XVII. Se trataba de un pequeño calendario con información diversa y algún contenido religioso. Durante la Ilustración estos almanaques constituyen una forma de instrucción de las clases más bajas, ya que ofrecen consejos sobre la organización del hogar, el cultivo, la crianza de animales etc.

A pesar de que el mayor volumen de ganancias en la industria del libro provenía de los libros de texto y de los de carácter religioso, ninguno de ellos pueden considerarse *best-sellers*. ¿Qué es entonces lo que entendemos por *best-seller*?

*“A genuine ‘best-seller’ may be defined as a book which, immediately on, or shortly after, its first publication, far outruns the demand of what at the time are considered good or even large sales; which thereafter sometimes lapses into obscurity, making people wonder why it ever came to the front; but which sometimes graduates into the ranks of ‘steady-sellers’ ”.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> S.H. Steinberg (1979) pág. 340.

Como vemos, para S.H. Steinberg, un *best-seller* es aquel libro que en un periodo de tiempo definido tiene un volumen de ventas superior a lo habitual y después cae en el olvido. Si no es así, si permanece como favorito del público a través de los tiempos, si logra situarse por encima de modas pasajeras, se convierte en “*steady-seller*”, los grandes clásicos de todas las épocas. La imprenta hizo posible este fenómeno al ir gradualmente sustituyendo el antiguo sistema de mecenas por otro en el que la obra dependía de la demanda del conjunto de los lectores.

Pero un elemento que olvida S.H. Steinberg, y que consideramos fundamental para comprender lo que es un *best-seller*, es que estos éxitos de ventas son un elemento importante para el historiador, puesto que reflejan la moda, el pensamiento y el gusto de una época, es decir, ofrecen datos de la psicología tanto individual como colectiva de un pueblo.<sup>1</sup>

La mayor dificultad que nos encontramos a la hora de evaluar los grandes éxitos de la época es la imposibilidad de calcular el número de copias impresas y vendidas de cada ejemplar. En general, los editores mantienen en secreto las cifras, si no es para usarlas como reclamo publicitario.

Los primeros *best-sellers* de los que tenemos noticias fueron libros de temática religiosa como *De Imitatione Christi* de Thomas à Kempis y los textos de Erasmo. En el s. XVII Shakespeare y Bunyan tuvieron gran éxito desde el principio, a pesar de que el precio del *First Folio* de Shakespeare era bastante alto para la época<sup>2</sup>. A partir del s. XVIII cambia la tendencia, y “*the vast majority of best-sellers has been in the realm of purely secular fiction*”.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> No debemos identificar el término *best-seller* con mala literatura; en muchas ocasiones libros que empiezan como éxitos de venta acaban con el tiempo convirtiéndose en clásicos.

<sup>2</sup> El *First Folio* costaba una libra. El éxito de *Pilgrim's Progress* no se debió sólo a su carácter religioso, sino más bien a que se consideraba una novela llena de incidentes dramáticos. Además de Shakespeare y Bunyan hubo dos autores con mucho éxito que ahora son poco conocidos: Francis Quarles y George Wither. Para más información sobre otros éxitos de ventas durante la Edad Moderna véase S. H. Steinberg (1979).

<sup>3</sup> S.H. Steinberg (1979) pág. 341.

Hemos visto que cuando los éxitos traspasan las fronteras espaciales y temporales se convierten en lo que H. S. Steinberg denomina *steady-sellers*, son los clásicos de todas las épocas: la Biblia, Horacio, Homero, la Divina Comedia, El Quijote, las obras de Shakespeare etc.

Con el tiempo las barreras nacionales han hecho más difícil que haya nuevos *steady-sellers* a nivel mundial, o incluso Europeo, la excepción a esto es la literatura infantil: Perrault, Andersen, los hermanos Grimm , Collodi o Mark Twain se han convertido en clásicos mundiales. Otros personajes literarios como Robinson o Gulliver han encontrado en las estanterías infantiles otra forma de permanencia.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esto mismo ocurrió en Inglaterra en el s. XVIII y parte del XIX con Don Quijote. Durante muchos años sólo fue publicado en ediciones adaptadas para los más jóvenes. En 1954 aparecen cuatro traducciones del texto íntegro lo que parece indicar la vuelta de este libro a las estanterías de los adultos. Véase S.H. Steinberg (1979) pág. 340.

### 3.3.3. La imprenta: vehículo de viejas y nuevas ideas

La imprenta llega en un momento de transición en el que la Edad Media da paso a una nueva era y, de esta manera, no sólo sirve para la difusión de nuevas ideas, sino para la consolidación de otras ya asentadas.

En un principio su influencia en el campo del pensamiento y de las letras no es tan grande, puesto que los libros que más se imprimían eran los que ya estaban en circulación, por lo que más que un medio de propagar nuevas ideas, supone una forma de consolidación de las ya existentes:

*“Of all the new features introduced by the duplicative powers of print, preservation is possibly the most important”.<sup>1</sup>*

Se imprime aquello que se sabe que se va a vender: además de las obras de Lutero -auténticos *best-sellers*- el libro más solicitado es la Biblia, junto con algunos títulos en latín de carácter religioso y otros clásicos como las *Fábulas* de Esopo y las *Sátiras* de Juvenalia.

Esto nos lleva a la conclusión de que, en un primer momento, la mayoría de los compradores de libros pertenecen al clero o a las clases altas (nobleza y alta burguesía) que eran las únicas que podían leer latín. En los primeros siglos los textos antiguos se publicaban en mayor número que los nuevos, sin embargo, estos textos también contribuyeron de alguna manera a la formación de nuevas teorías: la abundancia hace más factible la posibilidad

---

<sup>1</sup> E.L. Eisenstein (1968) pág. 17. A este respecto véase también R. A. Houston (1988) pág. 162.

de consultar diferentes libros, favoreciendo así las posibles interrelaciones y combinaciones que dan lugar a nuevas teorías.

Junto a los clásicos y a las nuevas ideas científicas también llega a la prensa “*a vast backlog of occult lore*”<sup>1</sup>. El nuevo invento no acaba con la literatura popular, sino que ayuda en cierto modo a conservarla y fijarla. Baladas, cuentos y rimas, que hasta entonces se trasmitían oralmente, empiezan a interesar en el s. XVIII a algunos estudiosos y comienzan a ser recopiladas y fijadas por escrito.<sup>2</sup>

Aunque D. E. Bynum cree que el folklore tiene un contenido “*alien to written culture*”, lo cierto es que la línea divisoria entre la cultura oral y la literaria era ciertamente borrosa en el s. XVIII, no sólo porque los *chapbooks* actuaran como puente entre ambas, sino también porque en esta época algunos ya son conscientes de la necesidad de recoger por escrito las baladas y otras manifestaciones literarias orales para evitar su pérdida. Así, de forma paradójica, la imprenta actúa como agente conservador de un tipo de literatura a la que, a su vez, condena a la desaparición. De algún modo supone el fin de la literatura oral, puesto que al quedar fijadas por escrito estas obras se pierden las recreaciones de los distintos narradores. Sin embargo, baladas y leyendas que probablemente hubieran desaparecido con el tiempo, se empezaron a recoger y la imprenta (que facilitó su duplicación) colaboró en su conservación e hizo posible que muchas piezas fruto de la tradición oral hayan podido llegar a nuestros días.

---

<sup>1</sup> E. L. Eisenstein (1968) pág. 9.

<sup>2</sup> En 1725 H. Bourne llama a este tipo de literatura *Antiquitates Vulgares*. Hasta 1846 no se acuña el término de *folklore*, utilizado por William Thoms para referirse a “*the whole complex of things originally outside the written domain*”. Véase D.E. Bynum (s.f.).



### **3.3.4. La imprenta y las lenguas vernáculas**

Los clásicos griegos y latinos no hubieran tenido tanta influencia en toda Europa si el abaratamiento en los gastos de producción de libros no los hubiera hecho un poco más accesibles. Pero el inglés tampoco hubiera tenido el desarrollo y relevancia que ya alcanzó en el s. XVI de no haber sido por las impresiones de literatura popular en esta lengua.

La imprenta supuso un abaratamiento de los libros cuyas consecuencias sociales posiblemente no se hayan valorado en su justa medida. Sin embargo, lo más importante no es la producción de libros -hasta entonces manuscritos- a un precio que, aunque más bajo, seguía siendo prohibitivo para gran parte de la sociedad. Mucho más importante fue el comienzo de pequeñas publicaciones de baja calidad, a veces tan sólo de media docena de páginas, de temas que podemos denominar de cultura popular en lengua vernácula. Este tipo de literatura supuso realmente el acceso a la letra impresa de sectores de población más amplios y fue, por lo tanto, un verdadero factor de democratización cultural.

El alto coste de los libros y su publicación en latín, habían sido las dos barreras con las que se encontraban aquellos que sabían leer para acercarse a los libros. La imprenta supuso, en gran parte, la solución simultánea a los dos problemas. Aumenta el número de lectores y muchos de ellos, que no saben latín, van a pedir textos en su idioma materno. La imprenta tiene, por lo tanto, un papel muy importante en la consolidación de estas lenguas<sup>1</sup>. Su labor de

---

<sup>1</sup> Para documentarse en muchas de sus obras, Shakesperare no podía usar las grandes obras históricas de los clásicos o de la Edad Media porque estaban escritas en latín, y él no dominaba esta lengua, así que tuvo que recurrir a las historias impresas en el s.XVI a las que tuvo acceso de niño. Para más información sobre el papel de la imprenta en la consolidación de las lenguas vernáculas, véase S. H. Steinberg (1979) pags. 117-127.

conservación, codificación y estandarización condujo a la consolidación de ciertas lenguas y relegó al olvido la literatura de aquellos grupos que no contaban con este invento:

*“ Studies of dynastic consolidation and /or of nationalism might well devote more space to the advent of printing. Typography arrested linguistic drift, enriched as well as standardized vernaculars, and paved the way for the more deliberate purification and codification of all European languages”.<sup>1</sup>*

En Inglaterra antes de finales del s. XV ya se habían publicado obras que reflejan el fortalecimiento del inglés como lengua literaria<sup>2</sup>. La imprenta popularizó estos textos contribuyendo a la consolidación del idioma.

A finales del s. XIV John Wyclif, bajo el patronazgo del duque de Gloucester (hijo de Eduardo III) produce la primera Biblia en inglés *The Poor Man's Bible* que existía en forma manuscrita al menos desde el siglo XII. Los episodios más importantes llevaban grabados para facilitar su comprensión. Como las copias manuscritas del Apocalipsis, la parte superior era un dibujo y la inferior, la explicación de esa ilustración. En la transición de una cultura popular -basada en las narraciones orales y elementos visuales- a otra asentada en la letra impresa, la ilustración no es un mero elemento decorativo, sino también un instrumento de ayuda.

A pesar de que Inglaterra no ocupó un puesto importante dentro de Europa en cuanto a su incorporación a los adelantos de la imprenta<sup>3</sup>, muy

---

<sup>1</sup> E.L. Eisenstein (1968) pág. 20.

<sup>2</sup> Por ejemplo, *The Vision of Piers Plowman* o *Canterbury Tales*.

<sup>3</sup> Cuando Caxton establece la primera imprenta en Westminster ya había ocho países europeos (setenta ciudades en total) que contaban con este invento. Véase *The Cambridge History of English and American Literature* (1907-1921) vol II, cap. XIII.1.

pronto la producción de textos en inglés superó a la impresión de libros en latín. Este hecho no tuvo lugar en el resto de los países europeos, en los que hasta el s. XVII los textos latinos superaban con creces los impresos en lenguas nacionales. De tal manera que, a pesar de incorporarse con cierto retraso a la nueva técnica, en Inglaterra como en ningún otro país europeo, la lengua vernácula se vio tempranamente beneficiada por la introducción de la imprenta.

Las primeras obras impresas en las lenguas maternas son además muy interesantes porque reflejan el gusto de un grupo social que no podía leer latín, pero sí su propia lengua, y que tenía suficientes recursos como para poder comprar libros.

Durante la Edad Media la educación y la cultura seguían pautas semejantes en toda Europa. Entre los distintos países existían fronteras políticas o geográficas, pero no culturales. Aquellos que tenían acceso a una educación más completa, con frecuencia viajaban a otros países y otras cortes para completar su formación. El latín, el único idioma europeo de la cultura, era una auténtica lengua franca que facilitaba el intercambio, lento pero constante, de estudiosos e ideas. Curiosamente la llegada de la imprenta, con su impulso de las lenguas vernáculas, creó fronteras intelectuales al establecer barreras lingüísticas.

Para algunos estudiosos de la historia de la imprenta, este invento acentuó las distancias ya existentes entre clases sociales, argumentan que la consolidación de las distintas lenguas implica una estandarización, que da lugar a un distanciamiento entre el lenguaje literario y el lenguaje popular:

*“The triumph over much of Europe of English or Tuscan or standard French or German or Polish tended, in many areas, to mean that town dwellers spoke a different tongue to that of rural peasant while the rural gentry and nobility were distanced from their lower-class neighbours by speech as well as education, wealth and life style. Social as well as intellectual divisions could be widened by the expansion of printing and of literacy”.*<sup>1</sup>

No obstante, el empuje que supuso para las lenguas vernáculas derribó más muros de los que levantó. La impresión de textos en inglés acercó la palabra escrita a la gran mayoría de población que, tal y como hemos visto en el capítulo primero, tan sólo adquiría una habilidad lectora básica en las *petty schools*. En los siglos anteriores, al no existir oportunidad de practicar la lectura, esta capacidad acababa desapareciendo en la mayor parte de la población, que no podía continuar sus estudios en las *grammar schools*. Con las nuevas publicaciones, especialmente aquéllas que por sus bajos precios eran accesibles a un porcentaje mayor de población, las oportunidades de lectura son mayores de lo que nunca habían sido.

---

<sup>1</sup> R. A. Houston (1988) pág. 213.

### **3.3.5. El libro, el niño y la incipiente sociedad de consumo**

A finales del siglo XVII se produce un incremento de la producción agrícola debido al aumento de la tierra cultivable y a la mejora de las técnicas de cultivo. La economía ya no es sólo de autoabastecimiento, como lo demuestra el hecho de que en esta época ya existe una red considerable de tiendas en el sentido moderno: lugares donde no sólo se distribuyen los productos de la región, sino que además venden artículos variados de distinta procedencia. Las ciudades grandes prosperan, ya no son únicamente centros de comercio de bienes de consumo, sino también de servicios, entre los que se empieza a considerar las ofertas de ocio. Pero no son exclusivamente las ciudades las que ven cómo las actividades comerciales se multiplican; el número de vendedores ambulantes y de personas implicadas en el transporte de mercancías se triplica.

A partir del s. XVI ya se empiezan a producir una serie de cambios económicos, una evolución de la economía de subsistencia y el comercio de trueque hacia nuevos modelos económicos que, unidos a unas favorables condiciones demográficas, van a posibilitar una redistribución de las riquezas, que favorecerá principalmente a la clase media y traerá consigo una mayor flexibilidad social<sup>1</sup>. El concepto de ocio, antes reservado a aquellos nobles que vivían de rentas, es decir, que no necesitaban trabajar para vivir, se extiende a otras capas sociales. Los libros *“were part of the revolution in the*

---

<sup>1</sup> Véase J. Morril (1984) págs. 6 ss., B. Coward (1980) págs. 38 ss., J. Bowle (1971) págs. 406 ss. y A. Thompson (1973) págs. 30-41.

*availability of consumer goods that changed the nature of daily life for a large part of the population in Britain as the eighteenth century progressed*".<sup>1</sup>

El público moderno y en concreto el lector moderno o el “consumidor” de cultura es, por lo tanto, el resultado de la confluencia de una serie de factores socioeconómicos y culturales que dan su fruto en el siglo XVIII.

Ya durante el reinado de Isabel I el pago de entradas para el teatro supone un cambio básico, puesto que refleja la emancipación del artista con respecto a los mecenazgos cortesanos, su conquista de la independencia económica al rebasar el círculo aristocrático. El público lector crece conforme se extiende la alfabetización alcanzando primero a la burguesía y lentamente a otros sectores sociales, principalmente urbanos. El artista ahora ya no escribe para círculos aristocráticos, sino para un público de cultura inferior a la suya, consiguiendo una independencia anteriormente difícil<sup>2</sup>. Pero lo que se inicia tímidamente en el s. XVIII se desborda en el siglo siguiente con la publicación por entregas de la novelas de Dickens, que llegan ahora a lectores que anteriormente sólo podían acceder a *chapbooks* y almanaques.

El ocio, actualmente una de las mayores industrias, es una actividad que requiere dos cosas: tiempo y dinero. Antes del s. XVIII sólo un sector numéricamente insignificante de la sociedad inglesa disponía de ambas cosas. Los cambios económicos y sociales que hemos mencionado anteriormente hicieron posible una economía de consumo, hasta entonces inexistente, que se va a reflejar en muchos aspectos: mayor gasto en comida, más interés por la moda<sup>3</sup>, creciente preocupación por proveer al hogar de mayores comodidades,

---

<sup>1</sup> J. Richetti (1996) pág. 6.

<sup>2</sup> La novela, el elemento literario por excelencia del s. XVIII, como señala Ian Watt (1972) no es demasiado apreciada en los círculos intelectuales más refinados de la época.

<sup>3</sup> Sobre los cambios específicos que experimentó la moda para hombres, mujeres y niños en la Inglaterra del s. XVIII, véase V. Cumming (1981), E. Ewing (1986) y J.M. Plumb (1975) pág. 90 ss. V. Cumming, en la pág.

desarrollo de la industria editorial, aumento del número de representaciones teatrales y musicales, carreras de caballos etc. Y todo esto ya no beneficia sólo a la aristocracia. Las clases medias, con más poder adquisitivo, ven en la cultura un medio de emular a sus superiores en la jerarquía social, ahora más flexible, o incluso de ascender en esa pirámide gracias a una educación cada vez más accesible.

Las posibilidades que ofrece el desarrollo de la imprenta realmente no se aprovechan al máximo hasta el s. XVIII, cuando se dan las condiciones socioeconómicas necesarias para crear un auténtico público lector. La palabra impresa deja de ser un lujo reservado a los que tenían tiempo y dinero para gastar. En resumen, el libro se convierte en una de las primeras industrias del ocio gracias no sólo a los avances técnicos de la imprenta, sino también a la condiciones económicas que hicieron posible que, incluso las clases bajas, pudieran permitirse emplear parte de sus ganancias en la compra de material impreso:

*“No knowledge was necessarily the arcane possession of a limited class once printing and publishing had got into their stride and- most important of all, once the lower classes were in a position to purchase cheap books”.*<sup>1</sup>

Además de la literatura de cordel, se producen en gran cantidad libros de texto con los que se puede aprender desde lectura a geometría de forma autodidacta.

---

47 comenta que los niños ingleses fueron los primeros en disponer de ropa específicamente diseñada para ellos, que les permitía mayor libertad de movimientos.

<sup>1</sup> J. Plumb (1973) pág. 4.

La mayor preocupación de los padres de la pujante clase media por los hijos es también una de las causas por las cuales se desarrollan por vez primera en el s. XVIII una serie de industrias alrededor del niño: juguetes<sup>1</sup>, ropas específicamente diseñadas para ellos y, a mediados de siglo, libros pensados no sólo para educarles sino también para entretenerles.

Aunque lo que J. Plumb llama “*the commercialisation of culture*” no es en el s. XVIII ni mucho menos un fenómeno de masas y va a afectar principalmente a la clase media, el cambio que se produce es socialmente significativo: las actividades culturales, entre ellas la lectura, adquieren un nuevo prestigio social y los niños “*had become counters in the parents’ social aspirations, their son’s or daughter’s education reflected status... Parents were commercial targets through their children –they could, through the best of motives be made to spend money on schools which they could scarcely afford, but there were other ways to the parents’ pocket-books, educational games and industrial toys, which became increasingly available as the century progressed*”.<sup>2</sup>

En efecto, el nacimiento de la sociedad de consumo coincide, como veremos en el capítulo siguiente, con una serie de cambios en distintos aspectos del mundo infantil. La nueva preocupación por esta etapa del desarrollo se canaliza hacia una mayor inversión en la educación de los hijos:

---

<sup>1</sup> Véase J.M. Plumb (1975) págs 66 ss. En 1700 no había ninguna tienda en Londres especializada en juguetes infantiles. Para una información más detallada sobre este tema, véase también págs. 87-90. En el Bethnal Green Museum de Londres podemos ver varias casas de muñecas del s. XVIII, como la Foster House (1740) o la Tate House (1760). Sobreviven unas 30 o 40 de esta época. La primera muñeca fabricada en madera de pino es de 1780. Tanto las muñecas como las casas se empezaron a fabricar en Alemania hacia finales del s. XVII. En el s. XVIII eran objetos decorativos y juguetes de los hijos de la nobleza, y hasta el s. XIX no empezaron a ser un poco asequibles. Para una historia del juguete, véase T. Curtis (1992).

<sup>2</sup> J.M. Plumb (1975) pág 80.



*“The children new world became a market that could be exploited. Few desires will empty a pocket quicker than social aspiration –and the main route was, then as now, through education, which combined social adornment with the opportunity of a more financially rewarding career for children”.<sup>1</sup>*

Los padres también buscan, como explicaremos a continuación, la formación moral de sus hijos, que van a comenzar a desempeñar un papel fundamental en la estructura familiar. No se trata sólo de una inversión monetaria, sino también de tiempo y emocional.

---

<sup>1</sup> J.M. Plumb (1975) pág 71.

### **3.4. La industria editorial: Factor determinante en la creación de un nuevo público lector**

El periodo que más nos ha interesado a la hora de analizar las consecuencias que tiene la llegada de la imprenta no es el de los primeros años, sino el que se refiere al establecimiento de este invento en las ciudades más importantes.

El desarrollo de la imprenta no sólo supone una mayor accesibilidad a los libros de las clases menos afortunadas -ya que con el aumento de producción los precios se abarataron- sino que es, además, una verdadera revolución en la forma de pensamiento y de comunicación. Hasta finales del s. XV, el aprendizaje y la comunicación tienen un carácter eminentemente oral para la mayoría de la población y, por lo tanto, se daba mucha importancia a la memoria. Para algunos pensadores, como el puritano Richard Baxter, la imprenta es el medio más efectivo para que tanto alumnos como profesores puedan cumplir con su obligación. Por una parte, libera a los docentes de los límites de tiempo que las clases habituales imponen, y hace que sus doctrinas, adecuadamente volcadas en textos impresos, lleguen a un número mayor de alumnos. Por otro lado, el estudiante ya no necesitará confiar exclusivamente en su memoria<sup>1</sup>. Hasta tal punto llega el entusiasmo

---

<sup>1</sup> Véase N. H. Keeble (1982) pags.32-35.

de Richard Baxter por el nuevo invento que afirma que “*writing is but the most advantageous way of Teaching*”.<sup>1</sup>

Con la generalización del uso de la imprenta la formación comienza a adquirirse básicamente a través de la lectura; es decir, se produce un cambio en los canales y modos de instrucción e información.

*“The intellectual skills required by oral culture, including a highly retentive memory trained to store mnemonics, aphorisms and rhymes, were different from those needed fully to participate in the offering of print and writing”.*<sup>2</sup>

Pero la imprenta no sólo afecta a los que saben leer, sino también a la mayoría de los campesinos, aunque sean analfabetos:

*“In the seventeenth century the storyteller was being replaced by the exceptional literate villager who read out loud from a stack of cheap books and ballad sheets turned out anonymously for distribution by peddlars”.*<sup>3</sup>

El alcance del nuevo invento es tal que F. Bacon se refiere a la imprenta como “*this most beautiful discovery which is of so much service in the propagation of knowledge*”.<sup>4</sup>

Su influencia afecta tanto a la vida privada como a los asuntos públicos. En primer lugar la imprenta acentúa la diferencia entre estas dos facetas del

---

<sup>1</sup> R. Baxter, *A Christian Directory* (1673) en N.H. Keeble (1982) pág. 34.

<sup>2</sup> R. A. Houston (1988) pág. 229.

<sup>3</sup> E. L. Eisenstein (1968) pág. 31. Según R.A. Houston (1988) pág. 173, estas lecturas en voz alta es un factor importante que a menudo se obvia al analizar el porcentaje de población que tenía acceso a los libros.

<sup>4</sup> F. Bacon, *The New Organon*, en J. Spending et al. (eds.) (1952) vol. IV, pág. 101.

ser humano: la pública y la privada, ya que el aumento de la producción de literatura moralizante, de la lectura individual de la Biblia y de otros textos religiosos modifica el concepto de familia, a la que ahora se le atribuyen nuevas funciones educativas y religiosas.<sup>1</sup>

El valor de la imprenta queda reflejado en la relevancia que adquiere en un periodo de escisiones y luchas religiosas. De no haber sido por este invento la Biblia hubiera seguido siendo un texto desconocido, y su lectura individual no hubiera podido ser uno de los pilares de las reformas protestantes.

En el plano comercial, pasamos de una situación en la que los copistas no siempre podían abastecer satisfactoriamente la demanda existente, a pequeñas crisis de superproducción.

La aplicación práctica que de la imprenta hicieron los comerciantes da lugar también a los primeros periódicos, que surgen como fruto de la necesidad de información sobre las circunstancias políticas, económicas y sociales de las zonas con las que se mantienen relaciones comerciales.<sup>2</sup>

Con la mayor producción, y el abaratamiento debido a la menor necesidad de mano de obra, se comienza a utilizar la letra impresa para una serie de funciones nuevas como puede ser la publicidad, que permitía a los impresores anunciar sus propios productos u otros de diferentes sectores comerciales. A comienzos del s. XVIII la publicidad que aparece en los periódicos se refiere normalmente a libros u otros artículos que el editor vendía; a mediados de siglo “*advertisements had become exceptionally*

---

<sup>1</sup> Como consecuencia, también se modifica el concepto de niño y su papel dentro de la familia, como veremos en el capítulo siguiente.

<sup>2</sup> Por poner un ejemplo, resultaba decisivo saber si el puerto al que se fletaba un cargamento estaba cerrado por algún tipo de cuarentena. Véase R. A. Houston (1988) págs.177-181. Los primeros periódicos europeos tenían una sola hoja y se publicaron a finales del siglo XV, aunque están muy alejados de lo que ahora se considera periodismo. En Europa, la expansión de este tipo de publicaciones tiene lugar en el XVII, especialmente en Alemania y Países Bajos. Pero en otros países, como Francia e Inglaterra, este fenómeno se aplazó hasta el XVIII.

*diversified and there was scarcely a leisure activity...which was not widely advertised*".<sup>1</sup>

La imprenta fue, sin lugar a dudas, un factor de cambio muy importante pero su efecto no fue inmediato, las modificaciones a las que dio lugar se producen de forma lenta y dependen de las circunstancias económicas y sociales. La influencia tanto de la imprenta como de la educación en sectores más amplios de la sociedad tiene lugar paulatina e irregularmente. De hecho, la imprenta no sirve de vehículo cultural para las clases sociales más bajas hasta mediados del siglo XVII, cuando aumenta la producción de textos en lengua vernácula.

El aumento del número de lectores da lugar en el s. XVIII a un concepto desconocido para los escritores anteriores: el público lector<sup>2</sup>. Hasta entonces los escritores solían llevar a cabo su tarea pensando en el mecenas; ahora el éxito y la subsistencia de su obra ya no va a depender de un protector, sino de un conjunto de lectores anónimos cuyos criterios quedan reflejados en el volumen de ventas.

A comienzos del s. XVIII, factores como la Ilustración o el creciente interés de la clase media por la cultura contribuyen al crecimiento de ese público lector que, gracias también a la mejora de las condiciones socioeconómicas va a poder acceder al mercado del ocio.

De forma simultánea a la expansión del mercado del libro comienza a producirse una mayor limitación de tareas y roles, tanto en el plano laboral como en el ámbito familiar y social, que también repercute en algunos aspectos culturales:

---

<sup>1</sup> J. H. Plumb (1973) pág. 10.

<sup>2</sup> Al margen de los cambios cualitativos que se pueden ver en el análisis de un público lector, el cambio cuantitativo en el s. XVIII es evidente, las grandes tiradas de periódicos como *The Tatler* y *The Spectator* indican la existencia de un amplio sector que leía por entretenimiento.

*“As book markets expanded and division of labor increased, feminine readers were increasingly differentiated from masculine ones, and children were supplied with reading matter different from their parents. Previous overlapping amorphous categories assigned to different ‘ages of man’ were replaced by chronologically numbered age-graders. Newly segregated at schools, receiving special printed materials geared to distinct stages of learning, separate ‘peer groups’ ultimately emerged. A distinctive ‘youth culture’ that was somewhat incongruous with the ‘family’ came into being”.<sup>1</sup>*

En el s. XVIII, tanto en la vida pública como en la privada, comienza una profunda transformación que va a cristalizar un siglo más tarde en un cambio de las estructuras familiares y sociales. La evolución tiene lugar primero en el ámbito privado y familiar.

En este proceso hay dos grupos que se ven especialmente afectados: mujeres y niños. Aunque muchos han criticado la tesis de Ph. Ariès de que hubiera un descubrimiento de la infancia en la Edad Moderna, todos parecen estar de acuerdo al menos en que a lo largo de esta época se produce un cambio paulatino en el concepto de niño.

Fruto de este cambio es el aumento de la publicación de textos específicos para niños y de libros sobre la infancia destinados a padres y educadores. Pero estas publicaciones no hubieran sido posibles sin unas condiciones económicas propicias a las que contribuyeron también los niños:

---

<sup>1</sup> S. H. Eisenstein (1979) pags. 133-134.

*“The emergence and development of Children’s Literature required excess capital for its production and excess income for its consumption. It took an economic revolution to create a class of child-readers large enough to support an industry devoted to leisure reading for the young, and that revolution was in large based on the labour of the poor children who lived without either leisure or books”.*<sup>1</sup>

La proliferación de los manuales de instrucción para la educación de niños y niñas no suponen un cambio en las normas educativas con respecto a la Edad Media, tan sólo traslucen una mayor preocupación de los padres por la educación de sus hijos<sup>2</sup>. Esta inquietud también se va a reflejar en el mayor cuidado en la selección de los libros a los que niños y jóvenes van a tener acceso.

Como hemos visto, muchos pensadores eran ya conscientes de la escasez de lecturas adecuadas para los más jóvenes. Pero la escisión que se produce en la literatura para dar lugar a una literatura infantil, es sólo reflejo de una diferenciación más amplia: la que se da entre el mundo de los adultos y el infantil. Hasta bien entrado el siglo XVII los niños son considerados adultos en miniatura: visten como adultos, trabajan como adultos, están sujetos a las mismas leyes y comparten lecturas con los mayores.

Los cambios que se viven a lo largo de los siglos XVII y XVIII van a dar a luz conceptos nuevos sobre la infancia, que pasa de ser una moratoria para entrar en la edad adulta, a conceptuarse como un periodo con unas

---

<sup>1</sup> R. Bottigheimer (Sept. 1998) pág. 206. En el capítulo 4.3.1 veremos con más detenimiento la relación entre el trabajo infantil y la Revolución Industrial, centrándonos en las consecuencias que tuvo para la economía familiar y la creación de la sociedad de consumo.

<sup>2</sup> El libro de Erasmo *De Civilitate Morum Puerilium* es un verdadero éxito de ventas, es una especie de libro de texto en el que se aúnan dos finalidades: por una parte enseñar a leer y por otra instruir moralmente. Hace mucho incapié en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y físicas.

características y necesidades específicas. Este cambio de actitudes hacia los niños, que se da fundamentalmente entre las clases medias, es posible en parte gracias a que las nuevas condiciones socioeconómicas han permitido que un número creciente de padres tengan más tiempo libre y más dinero para gastar en sus hijos. Para J. H. Plumb el comienzo de las publicaciones infantiles que tiene lugar con J. Newbery “*indicates a large growing class of people with leisure to buy and money to spend*”.<sup>1</sup>

Pero junto con las nuevas condiciones económicas que van a afectar especialmente a la clase media, es necesario que cambie el papel del niño en el seno de la familia y en la sociedad, que adquiera el protagonismo suficiente para que los padres inviertan económica y emocionalmente en sus hijos y, así, las industrias relacionadas con el ocio y el nuevo estilo de vida empiecen a producir objetos dirigidos a los más pequeños por primera vez.

Esta evolución en el concepto de la infancia es lo que vamos a analizar en el capítulo siguiente.

---

<sup>1</sup> J. H. Plumb (1973) pág. 9. Para este autor el crecimiento del mercado editorial es el indicativo fundamental del desarrollo de una sociedad de consumo que comienza a acceder al mercado del ocio. Seguimos, por supuesto, exceptuando a las clases más bajas.



### Capítulo 3.- La Industria Editorial.

**A. FORMACIÓN DEL PÚBLICO LECTOR  
INFANTIL:**

**CAPÍTULO 4. ¿INFANCIA DESCUBIERTA  
O INFANCIA RECUPERADA?**

#### Capítulo 4.- ¿Infancia descubierta o infancia recuperada?

## 4.1. Los niños del pasado: principales enfoques históricos.

La preocupación actual por el desarrollo físico, mental y emocional del niño es algo universalmente aceptado, ya que la infancia ha pasado a ser considerada el periodo vital más importante en el crecimiento del ser humano; pero esto no siempre ha sido así. Muchos elementos que consideramos ahora exclusivos de los mas pequeños, como los juegos, los cuentos o la misma idea de infancia, son un invento de la cultura occidental que comenzó hace cuatro siglos<sup>1</sup>. En realidad, la niñez y los libros infantiles son dos fenómenos relativamente recientes. La literatura infantil no nació hasta que la literatura para adultos era un fenómeno cultural socialmente consolidado.

La relación entre el nuevo concepto de infancia y la emergente literatura infantil es muy significativa. De hecho, esta nueva noción de infancia es una condición previa indispensable para el desarrollo de la literatura infantil:

*"Before there could be children's books, there had to be children -- children, that is, who were accepted as beings with their own particular needs and interests, not only as miniature men and women".<sup>2</sup>*

Los factores en los que nos hemos centrado hasta ahora para analizar y

---

<sup>1</sup> Hasta el siglo XVIII ni siquiera existían vocablos especiales para designar a las personas entre 6 y 16 años, la palabra "child" no se refería a la edad sino que expresaba parentesco. Según el Oxford English Dictionary, "child" significaba hijo-a, independientemente de la edad, y con este significado aparece en Shakespeare. *Much Ado*. IV i. 77, *Lear* IV, viii,70, *Temp*. V.i,198.

<sup>2</sup> J. R. Townsend (1987) pág. 3.

explicar el nacimiento de un público lector infantil, son elementos externos al niño-lector, ámbitos dominados por los adultos como la educación o el negocio editorial, pero ¿cuál era la vida cotidiana de estos niños lectores? ¿cómo ocupaban sus momentos de ocio? ¿cómo se interrelacionaban dentro de la familia y con el resto de la sociedad? ¿cómo influyeron los grandes cambios sociales en la vida de los más pequeños? ¿cuáles eran sus lecturas, si existían, fuera de las que les proporcionaban sus mayores?

La disminución de los índices de analfabetismo y el abaratamiento de los libros eran elementos necesarios, pero no suficientes, para el desarrollo de una literatura infantil. Una cosa más era imprescindible: un nuevo concepto de infancia. La escisión entre el mundo de los adultos y el de los niños dio lugar a una mayor consciencia de la infancia como una etapa de desarrollo con unas necesidades específicas. ¿Cómo tiene lugar este proceso? ¿qué factores influyen en este supuesto cambio?

Veremos que, por encima de las diferentes teorías de los historiadores, *“there can be no doubt that the children’s world of the eighteenth century –at least for those born higher up the social scale than the labouring poor– changed dramatically”*<sup>1</sup>. El siglo XVIII es un punto de inflexión en lo que al nacimiento del moderno concepto de infancia se refiere y, a pesar de que como dice Plumb *“the History of Children remains obscure, a happy speculative field for psychoanalyst and historical anthropologists”*<sup>2</sup>, intentaremos analizar el desarrollo de esta etapa vital a lo largo de la Edad Moderna.

Aunque las viejas formas educativas persistían, el contexto en el que se desenvuelve la familia estaba cambiando, y estos cambios inevitablemente

---

<sup>1</sup> J. M. Plumb (1975) pág 65.

<sup>2</sup> Ibid. pág 64. Los niños, junto con las mujeres, son lo que los antropólogos denominan *“muted groups”*. Cfr. C. Hardman (1973).

van a afectar a las relaciones familiares. Además la extensión de la familia a lo largo de esta época se va reduciendo, lo que hace que se modifiquen las relaciones entre sus miembros y, por ende, las de éstos dentro de la sociedad.

*“Just as the institutional development and acceptance of formal education in schools with the consequent isolation of the child from adult society, was a prerequisite of the emergence of modern sociological and psychological concepts of childhood, so also the gradual isolation and individualisation of the family as a social and psychological entity ultimately contributed to the same end”.<sup>1</sup>*

La historia social ha ofrecido durante las últimas décadas herramientas críticas muy valiosas para un mejor conocimiento y comprensión de la literatura infantil<sup>2</sup>. Estudios sobre la infancia como los de Philippe Ariès, Lloyd DeMause, Lawrence Stone o Linda Pollock, se han convertido en una útil herramienta de trabajo. No obstante, aquellos temas del estudio de la vida familiar pertenecientes a la esfera privada y a las relaciones interpersonales de los distintos componentes de la familia han dado lugar a los principales desacuerdos entre historiadores, ya que la forma en que estos factores influyen en la situación afectiva de la familia es algo que se puede prestar a múltiples interpretaciones, mientras que las cuestiones económicas, religiosas o demográficas ofrecen datos más objetivos y más fácilmente evaluables.

Las relaciones paterno-filiales es uno de los temas principales de *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen* de Ph. Ariès. Para este estudioso, referencia obligada en todo trabajo que tenga al niño como tema

---

<sup>1</sup> I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I, pág. 306-307.

<sup>2</sup> Véase R. Bottigheimer (Sept. 1998) pág. 205: “social and cultural histories contribute to an understanding of Children’s literature texts”.

central, la idea de niñez como una fase diferenciada en el ciclo vital del ser humano no existía durante la Edad Media. Los niños pasaban directamente a formar parte del mundo de los adultos una vez que tenían autonomía física con respecto a las madres; se vestían,<sup>1</sup> trabajaban e iban a la guerra como los adultos, y también compartían con ellos los momentos de ocio<sup>2</sup>. En realidad, la sociedad medieval no estaba dividida de acuerdo a criterios de edad, sino de clase social.<sup>3</sup>

Es a partir del s. XVII cuando nace entre los círculos burgueses ilustrados el concepto de infancia: a los niños se les deja de considerar adultos en miniatura, por primera vez se comprende que esta etapa de la vida tiene unas necesidades emocionales y psicológicas específicas, y comienza la diferenciación con respecto al mundo de los mayores. Este cambio se refleja en la existencia de ropa, juegos y literatura específicamente dirigida a los más pequeños.

El mundo de los adultos y de los niños se escinde. Los niños son considerados fuente de alegría y satisfacción para sus progenitores; pero pronto esto va a dar paso a una mayor preocupación por su desarrollo: son seres frágiles que hay que proteger y doblegar, criaturas buenas o malas en potencia que hay que guiar. Para esta tarea educación va a ser el recurso fundamental, y los libros se convierten en la principal herramienta pedagógica.<sup>4</sup>

Este nuevo concepto de infancia da lugar a dos nuevas entidades culturales: un sistema educativo de centros escolares y un público lector que

---

<sup>1</sup> Cfr. V. Cumming (1981) –basándose en los informes que aparecen en el diario del médico (Héroard) de Luis XIII- y E. Ewing (1986)

<sup>2</sup> Cfr. Ph. Ariès (1987) Cap. IV.

<sup>3</sup> Muy raramente se sabía la edad y sólo en casos de litigios, por ejemplo por herencias, se intentaba averiguar.

<sup>4</sup> Ph. Ariès (1987) hace un análisis en profundidad del papel fundamental que la educación juega en el nacimiento del concepto de infancia. Véase parte II, capítulos I al VIII.

va a hacer posible un mercado para los libros infantiles que no había existido hasta este momento.

Aunque Ph. Ariès ofrece una descripción general de la Europa occidental, aludiendo a las diferencias entre los distintos países, sus deducciones provienen de un material primordialmente francés. El primer trabajo equiparable en profundidad a su obra, pero centrado en Inglaterra, es *Family, Sex and Marriage in England 1500-1800* de Lawrence Stone<sup>1</sup>. Este estudio es un análisis de los cambios que se producen dentro del seno de la familia a lo largo de este periodo. Según L. Stone, las relaciones entre padres e hijos eran distantes al comienzo de la Edad Moderna, entre otras cosas porque las altas tasas de mortalidad infantil hacían que no se invirtiera mucho emocionalmente en algo tan efímero como era un niño. A lo largo de estos tres siglos se produce una transición de un modelo de relaciones patriarcal, frío y jerárquico a otro basado en la afectividad y la importancia del individuo por encima del clan familiar.

Esta transición -para L. Stone el cambio de mentalidad más importante producido en los últimos siglos- se produce a lo largo de los tres siglos de forma paulatina y a veces imperceptible, ya que en muchas ocasiones

---

<sup>1</sup> Aunque el libro es ameno e interesante, adolece de algunos defectos que conducen a una visión muy negativa de la situación de la infancia. En primer lugar el desarrollo de las partes dedicadas a los niños lo hace desde el punto de vista de los padres, habla de educación, métodos de crianza etc, pero no habla por ejemplo de temas como el ocio. Utiliza diarios de padres, pero muy pocas veces las evidencias que han podido quedar por parte de los niños, aunque sean en forma de recuerdos de los adultos con respecto a sus años de infancia. En general, hace un estudio de las clases altas o medias, las menciones a las clases bajas son mínimas y solamente para describir elementos negativos. Da la impresión de que fracasa a la hora de encontrar pruebas de las relaciones afectivas en las familias de clase baja. Por ejemplo, puede que haya elementos de la cultura popular que puedan arrojar luz al respecto. Tampoco habla de los vasos comunicantes entre clases sociales, da la sensación de que no había muchos contactos. Se echa en falta un análisis de cómo los sirvientes influían en los niños de las clases altas, ya que según cuenta en muchos casos estos niños apenas veían a sus padres y pasaban directamente de la nodriza y los criados al internado, y de ahí a vacaciones con familiares o amigos. La visión de la familia de la clase más baja es totalmente devastadora, en la línea de DeMause. No plantea el hecho de que los padres, incapaces de proporcionar a los hijos medios de subsistencia sufrían, y los presenta como seres en los que el instinto sexual y la lucha por la comida prevalece sobre los instintos paternales.



conviven diferentes patrones familiares: la familia extensa donde el valor del individuo está supeditado al clan familiar, la familia nuclear patriarcal y, en tercer lugar, lo que denomina “*close domesticated nuclear family*”, en la cual las relaciones entre sus miembros son más cercanas, y que permitió el reconocimiento del niño como una entidad individual.

Aunque el trabajo de Stone tuvo un impacto indudable y muchas críticas favorables, también las hubo negativas. Para Ralph Houlbrooke, autor de una de las mejores historias de la familia inglesa “*hardly any aspect of Stone’s enterprise has escaped severe criticism*”<sup>1</sup>. Su crítica en realidad refleja algunos de los grandes problemas en el estudio de este campo. R. Houlbrooke argumenta que las conclusiones de Stone se basan en datos extraídos de materiales referidos solamente a las clases medias y altas y, por lo tanto, no son extrapolables a la mayor parte de la población. Además, señala que la sensación de cambio a lo largo de estos siglos está distorsionada y exagerada ya que no se tiene en cuenta que “*the character of the source material changed much more radically than the feelings and attitudes reflected in it*”<sup>2</sup>. La sensación de cambio es mayor a los ojos de los estudiosos simplemente porque conforme el analfabetismo descende, los testimonios que reflejan una mayor preocupación por los niños aumentan; de tal forma que “*the vastly increased quantity and quality of the sources available from the sixteenth century onwards has led some to suppose that this period saw a revolution of sentiments and attitudes*”.<sup>3</sup>

A pesar de las críticas hay algunos puntos de acuerdo entre estos historiadores. El primero es que la familia nuclear se va constituyendo a lo

---

<sup>1</sup> R. Houlbrooke (1984) pág. 14.

<sup>2</sup> Ibid., pág. 15.

<sup>3</sup> Ibid., pág. 254.

largo de la Edad Moderna como la forma más frecuente de convivencia y como el elemento fundamental que determinaba las expectativas afectivas de la mayor parte de la población. El segundo aspecto en el que están de acuerdo es en la formación de una idea de familia como algo que ya no pertenece al ámbito público, sino al privado.

Mientras muchos otros historiadores han estudiado los aspectos económicos o demográficos de la familia, J. A. Sharpe estudia las relaciones familiares desde el punto de vista afectivo. Concluye que es arriesgado suponer que las duras condiciones de vida de las clases más bajas conducen necesariamente a la brutalidad en el trato con los niños, o que los padres no tenían afecto a sus hijos simplemente porque no haya quedado testimonio escrito de ese cariño. Es más, da varios ejemplos de relaciones afectivas estrechas entre los padres e hijos de pequeños agricultores (*yeoman*) y señala que no hay evidencias de que “*sub-gentry groups were brutal or exploitative to their children, and considerable evidence of the contrary*”<sup>1</sup>. Según la literatura popular el cuidado de los hijos era algo normal incluso entre los más pobres:

*“The overwhelming impression, then is that parents of all social strata were concerned with the welfare of their children, loved them, and, within the limitations of their material circumstances and cultural horizons, did their best for them. Children had to be socialized, and thus, in a broad sense, disciplined, but they were also welcomed”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> J. A. Sharpe (1987) pág. 74.

<sup>2</sup> Ibid., pág. 74.

Acostumbrados como estamos al papel central que los niños actualmente desempeñan en las familias y en la sociedad occidental, el acercamiento a la infancia de la Europa de los siglos XVII y XVIII únicamente nos puede dejar perplejos: las altas tasas de mortalidad, la poca importancia que se le otorga a esta etapa formativa del ser humano, las distintas relaciones paterno-filiales, las condiciones laborales de los niños y otras muchas circunstancias nos transmiten un retrato en el que los padres de esta época son poco menos que seres inhumanos. Estos son los elementos en los que se basa Lloyd deMause para dibujar un panorama ciertamente tétrico y desalentador de lo que era la infancia prácticamente hasta el s. XIX.

Según DeMause los padres eran, en el mejor de los casos, indiferentes hacia sus hijos. Se basa en las pruebas de abandono e infanticidio, en las costumbres de enfajamiento, de acostar a los niños en la misma cama con el consiguiente peligro de que murieran por asfixia, en las condiciones laborales, en los castigos para disciplinarlos, en el uso del neutro “*it*” para referirse a los niños, en la utilización de las amas de cría a pesar del peligro que suponían para los bebés y en la ausencia de retratos infantiles, entre otros aspectos, para llegar a una interpretación psicoanalítica de la relaciones paterno-filiales, según la cual durante ochocientos años los adultos proyectaron sus sentimientos de culpa y sus frustraciones en los niños, al considerar que estos nacían mancillados por el pecado original.<sup>1</sup>

En contraste con la deprimente visión de la infancia que nos transmite DeMause, L. A. Pollock asegura que muchos historiadores confunden la historia de la infancia con la historia de los maltratatos a los niños, al no tener

---

<sup>1</sup> Véase DeMause, L. (1991) pág. 27 y ss. Incluso como prueba de que los adultos proyectaban sobre los niños todos sus sentimientos inadmisibles cita la costumbre de asustarlos con fantasmas y espíritus. A mi juicio esta es una interpretación psicoanalítica exagerada de un elemento folklórico..

en cuenta las circunstancias sociales en las que estos hechos se producen, ya que los niños estaban sujetos igual que los adultos a la dureza de las mismas leyes y a las extremas condiciones laborales<sup>1</sup>. L. A. Pollock estudia el periodo que va del s. XVI al XIX y percibe actitudes ambivalentes de los padres para con los niños. Llega a la conclusión de que lo que se ha visto reflejado en los textos como un cambio de actitud de los padres hacia sus hijos en el s. XVIII se debe simplemente a que en este siglo los autores que nos han dejado algún testimonio sobre las relaciones paterno-filiales eran más capaces de analizar y expresar sus sentimientos.<sup>2</sup>

A la luz de las diferentes teorías, que demuestran la extraordinaria complejidad de un aspecto que pertenece a la intimidad de los hogares, intentaremos hacer una descripción de los principales elementos de la vida de los niños durante la Edad Moderna, analizando su evolución a lo largo de estos siglos. Sólo alcanzaremos una visión más equilibrada si analizamos todos estos datos a la luz de las circunstancias y condiciones en que ambos, niños y adultos convivían, para ver de qué manera las modificaciones que se producen en el seno familiar crean un determinado concepto de infancia, indispensable para la existencia de una auténtica literatura infantil.

---

<sup>1</sup> El primer *Act for the Prevention of Cruelty to Children* se aprobó en el último cuarto del siglo XIX. Las duras circunstancias en las que se desenvuelven gran parte de los niños durante la Edad Moderna no era algo aislado, formaba parte de una situación general semejante para la mayor parte de la población y, en especial, para otros grupos también menospreciados como las mujeres.

J.P. Hunter, en J. Richietti (ed.) (1996) pág 18, nos recuerda que ya Hobbes había mencionado que la vida era “*nasty, brutish and short*”.

<sup>2</sup> L.A. Pollock (1983) págs. 106-107.

## **4.2. Evolución de distintos aspectos de las relaciones cotidianas en la infancia**

### **4.2.1. El niño y el mundo laboral.**

Uno de los datos que se esgrimen a la hora de presentar una visión pesimista de la vida de los niños es la costumbre, más extendida entre las familias inglesas de clase alta que en otros países Europeos, de enviar a los hijos a otras familias como aprendices. Al final del siglo XVI un viajero italiano comentaba:

*“The want of affection in the English is strongly manifested towards their children, for having kept them at home till they arrive at the age of seven or nine years at the utmost, they put them out, both males and females, to hard service in the houses of other people, bidding them generally for another seven or nine years”*.<sup>1</sup>

Sin embargo, el empleo de esta práctica, que fue disminuyendo a lo largo de la Edad Moderna, debe entenderse en un contexto de continuidad de costumbres medievales; teniendo en cuenta que los así empleados no realizaban tareas de servicio doméstico, sino otras más en la línea de lo que en las casas nobles medievales eran los asistentes personales, jóvenes de ambos sexos que acompañaban a sus señores y aprendían, así, normas de

---

<sup>1</sup> “A Relation, or rather a true Account of the Island of England” citado en I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I, pág. 26.

comportamiento sociales y otras habilidades como música y canto, que les eran de más utilidad para la vida de la corte que la enseñanzas académicas.

En el caso de las mujeres esta preparación incluía nociones de cirugía<sup>1</sup> y medicina, lectura, escritura, música y bordado; siendo, además, una forma de socialización, algo muy importante teniendo en cuenta que la única opción de futuro para una mujer era el matrimonio.

Los niños en general no tenían un mundo separado del de los adultos, y en este hecho podemos encontrar la explicación de muchas circunstancias como el uso de idénticos vestidos, o las largas jornadas laborales, semejantes a las de sus mayores, que se correspondían con las jornadas escolares igualmente agotadoras de las clases medias:

*“For most of the population, earning a living meant hard and at times unremitting physical labour. Work in the early modern period was tough, monotonous, dirty, at times brutalizing, and affected by the whims of the weather. Modern notions that work might be satisfying, fulfilling, or even interesting would have been laughable to the overwhelming majority of our Tudor Stuart or Hanoverian forebears”.<sup>2</sup>*

En efecto, jornadas laborales de catorce horas eran frecuentes, y en el campo a veces se alargaban lo que durara la luz del día. Los niños entraban en este mundo a temprana edad<sup>3</sup>; de hecho, D. Defoe comenta con orgullo que

---

<sup>1</sup> No era frecuente encontrar a un médico cerca y la señora era la encargada normalmente de hacer de comadrona y médico en general, no sólo para su familia sino también para todos sus súbditos, con independencia de su estatus social.

<sup>2</sup> J.A. Sharpe (1987) pág. 206.

<sup>3</sup> A partir de los cuatro años llevaban a cabo pequeñas tareas en el campo como asustar pájaros, cuidar vacas, o en las pequeñas industrias caseras.

muchos “*hardly any thing above four years old, but its hands are sufficient to itself*”.<sup>1</sup>

Además de las tareas del campo, los niños también ayudaban en los trabajos textiles que, en muchos casos, servían como complemento a los exiguos ingresos de los pequeños agricultores:

*“The first work my father put me to was spinning and carding, wherein I was so industrious and grew so expert that at eight years of age I could spin four pounds a day, which came to two chillings a week”*.<sup>2</sup>

T. Tyron nació en 1634, un siglo y medio más tarde, en 1800, William Blake nos deja un testimonio de lo poco que las circunstancias habían mejorado:

*“At seven years of age I was set to work in the silk mills, where I toiled from five o’clock in the morning till seven at night for the weekly sum of one shilling. This paid for my board and lodging, and rendered me independent of my father, except for the clothes I wore”*.<sup>3</sup>

Efectivamente, la revolución industrial no mejoró mucho la situación; en los centros urbanos los niños encontraban ocupación fácilmente en tareas en las que su pequeño tamaño constituía una ventaja<sup>4</sup>. Los avances técnicos y

---

<sup>1</sup> Citado en R. Porter (1982) pág. 166.

<sup>2</sup> *Some Memoires of the Life of Mr. Thomas Tyron, Late of London Merchant.*  
En <http://www.tasc.ac.uk/histcourse/migrate/text/tyron.htm>.

<sup>3</sup> Citado en M. Rosen (ed.) (1995) pág. 75.

<sup>4</sup> Uno de los trabajos que hacían los más pequeños era recoger el algodón que se caía debajo de las máquinas, donde los adultos no cabían. Otro trabajo infantil cuyas condiciones son bien conocidas era el de dehollinador. Hasta 1815 el Parlamento no prohibió el uso de niños en esta tarea. Para más información véase I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol. II. págs. 357 ss.

la mecanización redujeron también la diferencia de fuerza entre el adulto y el niño; de forma que los niños eran trabajadores tan eficientes como sus padres, pero recibían un salario menor.

Estas jornadas laborales, aunque mejor documentadas cuando se desarrollaron en la fábrica o en las minas durante la Revolución Industrial, no eran algo nuevo para los niños, ya que, como hemos visto, eran habituales en el mundo agrícola y en las pequeñas industrias caseras de la época preindustrial:

*“The eighteenth century did not create contrasts, but it added to them. There were child chimney sweeps before there were factory children, and disgruntled and unevenly employed craftsmen before there were discontented and unemployed factory workers”.*<sup>1</sup>

Lo que la industrialización aportó como novedad fue que el trabajo ahora se realizaba fuera del ámbito familiar, lo cual sin duda añadió dureza a una situación ya de por sí difícil<sup>2</sup>. Además, el uso de máquinas hacía que tanto niños como mujeres pudieran ser más productivos, con lo cual los sueldos, a pesar de seguir siendo más bajos que los de los hombres, se incrementaron y así la aportación económica de ambos grupos al presupuesto familiar era mucho más significativa.<sup>3</sup>

Algunos historiadores como J. Plumb (1973) y N. McKendrick (1974) afirman que la aportación de las mujeres y los niños a la economía familiar fue el motor de la Revolución Industrial. Sus ingresos hicieron posible que las

---

<sup>1</sup> A. Briggs (1999) pág. 197.

<sup>2</sup> Para más información sobre las condiciones laborales de los niños véase DeMause(1982) págs. 281-283, R.A. Houlbrooke (1984) págs.127, 153-5 y 156. L.A. Pollock (1983) pág. 60 ss.

<sup>3</sup> En el caso de las mujeres, esto supuso sin duda un primer paso hacia una mayor independencia.



familias se pudieran permitir algunos gastos nuevos, impulsando la activación de industrias y favoreciendo la aparición de una sociedad de consumo:

*“Who bought the Sheffield cutlery, the books of the booming publishers, the woman’s journals, the children’s toys, the products of the nurseymen? Which families purchased the products for the early consumer industries? For it was in these industries that the Industrial Revolution began”.*<sup>1</sup>

Para N. McKendrick se ha valorado poco el papel de la mujer en la Revolución Industrial, pero *“the contribution of children’s earnings to the status and buying power of their families has received even less attention”.*<sup>2</sup>

Desde el punto de vista de la moral actual, las consecuencias del trabajo infantil son inequívocamente nefastas, pero la respuesta emocional a las condiciones bajo las cuales niños y mujeres trabajaban durante la Revolución Industrial no deben oscurecer los beneficios económicos derivados de ese trabajo, tanto para la economía doméstica, como para la activación de la economía nacional:

*“If anyone would take the trouble to compute the amount of all earnings of children... he would be surprised, when he came to consider the weight which their support took off the country, and the addition which, by the fruits of their toil, and the habits to which they were formed, was made to its internal opulence”.*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> N. McKendrick (1974) pág. 171.

<sup>2</sup> Ibid. , pág. 172.

<sup>3</sup> *Parliament History*, vol XXXII (printed by Hansard, 1810) col. 710-711, citado en I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol. I, pág. 39. Sobre este tema, véase también págs. 406 ss. N. McKendrick (1974) pág. 161 y J. H. Plumb (1973).

El trabajo de mujeres y niños ha suscitado mayor compasión que comprensión. Se ha buscado más realzar su papel de víctimas que reconocer su contribución a la Revolución Industrial, resaltar que ambos se sometían mejor a la disciplina de las fábricas que analizar lo que sus ingresos suponían en la economía familiar:

*“ They are pitied as victims of the economic process rather than honoured for their contribution to it; their work is seeing as moral evil rather as a continuation of centuries of unsung and usually unpaid labour; their wages are regarded as being inhumanly low rather than as a significant increase on what the women and children of previous generations received; their earnings are regarded as a threat to male wage levels rather than seen as a vital contribution to the family income; their employment is condemned as competition for their husbands rather than praised for its contributions to an economy undergoing a uniquely rapid transformation”.*<sup>1</sup>

Moralmente no había ningún problema en que los niños contribuyeran a la economía familiar, es más, se consideraba adecuado que a partir de los seis años tuvieran alguna ocupación útil para evitar los peligros que la ociosidad podía acarrear. La repulsión que sentimos ahora por el trabajo infantil era totalmente desconocida, ya que se veía como algo *“inevitable, desirable and beneficial”*.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> N. McKendrick (1974) pág. 169

<sup>2</sup> Ibid. pág. 158.

Por otra parte, tal como ha señalado J. A. Sharpe, el hecho de que los padres emplearan a los niños desde muy pequeños en pequeñas tareas, tanto en el campo como en las pequeñas industrias domésticas, no se debe a un ánimo de explotación por su parte, sino que forma parte de un proceso educativo, ya que el desarrollo del mayor número de habilidades era algo básico para la supervivencia en una sociedad con tan pocas expectativas laborales.

### 4.2.2. Mortalidad infantil.

Quizá la diferencia más llamativa entre la familia actual y la del comienzo de la Edad Moderna es la omnipresencia de la muerte. La muerte era algo central en la vida cotidiana, al igual que el cementerio era el centro del pueblo. En contraste con las sociedades modernas industriales donde la mayoría de las muertes afectan a ancianos, en el s. XVIII el mayor porcentaje corresponde a niños<sup>1</sup>. La muerte era algo omnipresente que no respetaba edades ni condiciones sociales y se trataba con una familiaridad que hoy espanta: Harriet Spencer, a la edad de 11 años, fue obligada a visitar un cementerio para ver cómo se sacaban unos cadáveres para hacer sitio a otros. Es evidente que esto no es lo que hoy en día consideraríamos una visita instructiva, ni para niños, ni para adultos:

*‘Papa says it is foolish and superstitious to be afraid of seeing dead bodies, so I followed him down a dark narrow steep staircase that wound round and round a long way, till they opened a door into a great cavern. It was lit up by a lamp hanging down in the middle, and the friar carried a torch in his hand. At first I could not see, and when I could I hardly dared look, for on every side there were horrid black gashtly figures, some grinning, some pointing at us, or seeming in pain,*

---

<sup>1</sup> Esto hacía que la población fuera realmente joven, a comienzos de la Edad Moderna aproximadamente el 50% de la población tiene menos de 20 años, en 1640 la expectativa de vida se situaba en torno a los 32 años. A mediados del s. XVIII el 45% de las muertes registradas corresponden a niños menores de seis años. Incluso entre las familias nobles la posibilidad de llevar al quinto año de vida era de menos del 75%. Para una información más detallada sobre la mortalidad en la Edad Moderna, especialmente en la infancia, véase L. Stone (1977) págs. 68 ss. y R. W. Malcolmson (1981) págs. 59-82. En realidad las tasas de mortalidad son en muchos casos el único dato objetivo que tenemos acerca de la vida de los niños, especialmente en las clases bajas, pues poco conocemos de las prácticas de crianza y menos aún de las relaciones entre padres e hijos ya que apenas han dejado testimonios escritos, y los que tenemos en ocasiones son contradictorios.

*in all sorts of postures, and so horrid I could hardly help screaming, and thought they all moved. When papa saw how uncomfortable I was, he was not angry but very kind, and said I must conquer it and go and touch one of them, which was very shocking. Their skin was all dark and brown and quite dried up on the bones, and quite hard and felt like marble”.*<sup>1</sup>

La alta tasa de mortalidad infantil ha sido esgrimida como argumento por aquellos que defienden la visión más negra de la infancia. En Londres, en 1764, el 45% de los niños morían antes de los dos años y el 60 % antes de los cinco. Aunque las condiciones en el campo eran mucho mejores, entre un cuarto y un tercio de los hijos de la nobleza rural inglesa morían antes de los quince años.

Las causas de esta situación son variadas: enfermedades como la peste bubónica, la viruela<sup>2</sup>, infecciones producidas durante el periodo de dentición, las lombrices intestinales, la insuficiencia de leche, el envenenamiento por el uso de platos de peltre o chupeteros de plomo, la falta de aire fresco, el enfajamiento<sup>3</sup>, la dieta no equilibrada<sup>4</sup> y la contaminación del agua o la comida por falta de higiene pública y personal<sup>5</sup>. El resultado era una proliferación de infecciones digestivas por bacterias, como la disentería, que

---

<sup>1</sup> Extracto del diario de Harriet Spencer (1700) citado en M. Rosen (ed.) (1995) pág. 54. .

<sup>2</sup> La peste bubónica no desaparece hasta 1665 y la viruela tuvo brotes especialmente virulentos a finales del s. XVII y principios del XVIII. Ambas enfermedades tenían unos índices de mortalidad muy altos.

<sup>3</sup> Esta costumbre tenía la ventaja de que se podía dejar al niño colgado en algún sitio sin peligro mientras se trabajaba, además disminuía el ritmo cardíaco del bebé y le inducía al sueño, pero si se hacía de forma inadecuada una costilla se podía clavar en algún órgano vital.

<sup>4</sup> Para mas información sobre la historia de la nutrición infantil, de las enfermedades provocadas por la carencia de determinados nutrientes y del papel de los hábitos alimenticios en los índices de mortalidad infantil, véase C.T. Gurson (1976) pags. 1-16.

<sup>5</sup> Esta no era mucho mejor en las clases altas que en las bajas. Véase, *The Diary of Samuel Pepys*, en R. Lathan y W. Matthews (eds.) 28 de sept del 65, vol V, “*I was forced to rise and shit in the chimney[sic] twice*”. En las ciudades no existía sistema de saneamiento alguno, las aguas residuales simplemente se tiraban a la

podía acabar con la vida de una persona en horas. Muchas afecciones intestinales y digestivas se convertían en crónicas debido también a la dieta poco equilibrada en las clases altas, y al consumo de comida en mal estado en las bajas. En las áreas pantanosas el paludismo era frecuente y la tuberculosis afectaba especialmente a niños y adolescentes.

La medicina de la época era una ciencia aún por desarrollar, y sus métodos eran inútiles, cuando no resultaban totalmente perniciosos. Las malas prácticas médicas, entre las que figuran una ignorancia total de las normas básicas de higiene, sólo contribuían a empeorar la situación.<sup>1</sup>

Los accidentes, mas o menos intencionados, eran frecuentes por falta de cuidados adecuados, por la convivencia estrecha con animales o por las malas condiciones del agua. Para muchos autores<sup>2</sup>, la indiferencia o negligencia por parte de los padres puede haber sido causa directa o indirecta de muchas muertes. Los ricos mandaban a sus hijos con amas de cría, a pesar de saberse que la mortalidad en esos casos era mucho más alta. Los pobres a veces no tenían más remedio que dejar a los niños enfajados durante horas mientras salían a trabajar, con lo cual permanecían envueltos en sus propios excrementos y sin recibir alimento de forma regular.

Otros historiadores creen que esta situación en muchos casos era inevitable, en parte por la ignorancia generalizada sobre los cuidados

---

calle. En la década de 1750 se aprobaron las primeras leyes locales para la conducción y el tratamiento de aguas residuales.

<sup>1</sup> La práctica más frecuente era la evacuación de los malos “humores” mediante vomitivos, purgas, enemas y sangrías. Los únicos remedios específicos efectivos que se conocen en el XVIII son la quinina para la fiebre, la ipecacuana para la disentería y la vacuna para la viruela.

<sup>2</sup> L. DeMause (1982), L. Stone (1977) y Ph. Ariès (1987). Pero sin embargo esto es algo difícil de evaluar. Precisamente lo llamativo de los casos puede haber sido la causa de que quedaran registros de estos hechos, lo que no significa que porcentualmente fueran muy significativos.

adecuados para los más pequeños, en parte por las duras condiciones de vida a las que todos, adultos y niños, se veían sometidos:

*“Much of life as experienced in the eighteenth century was hard, hazardous and unhealthy... A great deal of distress stemmed from people’s inability to exercise any significant control over the forces of nature. Given the primitive understanding of scientific regularities, and the consequent inadequacy of so many efforts at technological intervention for beneficent purposes, all men continued to be extremely vulnerable to disease, accidents and various forms of natural calamity”.*<sup>1</sup>

Esta alta tasa de mortalidad, que se vivía con resignación ya que nadie tenía la esperanza de permanecer junto a sus hijos o esposos mucho tiempo, es para muchos historiadores la causa de que las relaciones paterno-filiales no fueran muy estrechas, ya que *“to preserve their mental stability, parents were obliged to limit the degree of their psychological involvement with their infant children”.*<sup>2</sup>

Los padres podían ser más reacios a invertir tanto económica como sentimentalmente en algo tan frágil e inseguro como eran los hijos. Por otra parte, esta circunstancia también impedía que se pudieran hacer muchos proyectos en lo que se refiere a planificación familiar.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> R. W. Malcolmson (1981) pág. 75.

<sup>2</sup> L. Stone (1977) pág. 70. La misma opinión sostienen P. Ariès (1987) y R. W. Malcolmson (1981).

<sup>3</sup> No tener hijos que le aseguraran a uno el bienestar en la vejez podía ser mayor desgracia que tener demasiados. Una planificación era imposible puesto que de seis hijos podía darse la circunstancia de que no viviera ninguno. Cuando hablamos de las frías relaciones entre padres e hijos estamos hablando de padres en masculino, ya que la mayor parte de testimonios a los que hemos tenido acceso, y en los que se han basado los principales estudios, se refieren a hombres.

A partir de 1750 descienden los índices de mortalidad infantil a la vez que aumentan las expectativas de vida. Las causas son varias; por una parte se producen avances en medicina especialmente en los campos de obstetricia y pediatría<sup>1</sup>, además se extiende el uso de la vacuna contra la viruela; por otro lado, el aumento del abastecimiento de la leche de vaca en las ciudades y la introducción de la ropa de algodón, más fácilmente lavable, ayuda a paliar las deficiencias en higiene y alimentación respectivamente.

La incorporación del niño al trabajo en las fábricas en los comienzos de la revolución industrial, a pesar de su lado oscuro, jugó también un papel importante en lo que a la disminución de la mortalidad se refiere. Las máquinas hacían que en muchos casos pudieran realizar las mismas tareas que los adultos, sus ganancias eran mayores que las obtenidas en las pequeñas industrias familiares en las que sólo podían desempeñar tareas auxiliares, por lo tanto contribuían de forma más significativa a los ingresos familiares. Su aportación económica, poco valorada en general por los historiadores de la infancia, podía redundar en una mejor alimentación y hacía que los padres tuvieran más incentivos para mantenerlos vivos.

---

<sup>1</sup> El puesto de las comadronas, hasta entonces tarea exclusivamente femenina, comienza a ser ocupado por hombres que introducen algunas mejoras técnicas, por ejemplo se desarrollan fórceps más eficaces y menos perjudiciales para la cabeza del niño y se introduce la práctica de dar la vuelta al bebé en el vientre si venía de nalgas. Para más detalles sobre las mejoras en obstetricia véase L. Stone (1977) pág. 72-73.

También es a finales del s. XVII cuando hacen su aparición los biberones, curiosamente este hecho coincide con una mayor preocupación por parte de los médicos por los peligros de la alimentación artificial. Cada vez más se resaltan las ventajas de la lactancia materna: E. Etmüller (1644-1683), H. Smith (1730-1790) o W. Cadogan (1711-1797). Este último, además, rebatió la idea -hasta entonces muy extendida- de que frutas y verduras eran perjudiciales para los niños. Para una información más amplia sobre este tema véase C. T. Gurson (1976) págs. 3 ss.



### 4.2.3. Relaciones paterno-filiales.

En los siglos XVI y XVII abundan los “*Books of Domestic Relations*” en los que se refleja que el papel de mujeres y niños con respecto al cabeza de familia era de obediencia total:

*“When I am in the presence of either father or mother, whether I speake, kepe silence, sit, stand or go, eate, drinke, be merrie or sad, be sewing, playing, dancing, or doing anie things els, I must do it, as it were, in such a weight, measure and number, even so perfitelie as God made the world, or else I am so sharpely taunted, so cruellie threatened yea presentlie some tymes with pinches, and nippes and bobbes, and other waies which I will not name for the honour I bear them so without measure misordered that I think myself in hell till tyme cum that I must go to M. Elmer (Aylmer) who teacheth me so gentlie and so pleasantlie, with such faire allurement to learning that I think all the time nothing whiles I am with him. And when I am called from him, I fall on weeping”.*<sup>1</sup>

La subordinación de los hijos hacia los padres era total y las relaciones eran distantes y frías. Este autoritarismo no era exclusivo del ámbito familiar, era paralelo a una conciencia de la jerarquía social; la severidad de los padres para con los hijos simplemente reflejaba la dureza del Estado para con todos los ciudadanos:

---

<sup>1</sup> R. Ascham, *The School Master* (1570) en W.A. Wright (ed.) (1904) pág. 201-2. Se trata de una conversación entre Lady Grey y Ascham.

*“It was the great age of whip, the sovereign panacea for all social disorders. Family patriarchy was no more than one aspect of a much wider and deeper phenomenon”.*<sup>1</sup>

Para muchos historiadores las dos características fundamentales de las relaciones paterno-filiales durante la Edad Moderna son el distanciamiento afectivo y la crueldad física. Los castigos físicos y la disciplina estricta eran la norma tanto en el ámbito escolar como en el familiar:

*“The objects of the training at home and at school were to maintain a psychological distance between parents and children, to instil awe and deference, to suppress the imagination, to discipline the intellect and to control the emotions”.*<sup>2</sup>

Hay otras teorías que apuntan a que los padres utilizaban a los niños como desahogo de sus propias frustraciones debidas a las presiones sociales y a la educación recibida<sup>3</sup>. El maltrato y la represión estaban extendidos en todas las clases sociales<sup>4</sup>. El uso de la violencia se ve agravado por las primeras olas

---

<sup>1</sup> L. Stone (1977) pág. 217. Todo lo que no se atuviera a las normas sociales establecidas era punible y el castigo era, en el mejor de los casos, los azotes: los católicos eran castigados por creer en la virgen; los radicales protestantes, por separarse de la iglesia oficial; los vagabundos, por no tener un techo, las madres solteras, las adúlteras etc. La ley se aplicaba con igual rigurosidad a los adultos y a los niños mayores de siete años. La pena por numerosas infracciones era la horca. Son numerosos los ejemplos de niños de siete años colgados por delitos de hurto. En otros casos la pena era la deportación a las colonias. Para más información al respecto véase I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I, págs. 352 ss. y R. Rose en H. Jenkins (ed.) (1998) págs. 97 ss. Hasta el siglo XX los niños no quedan exentos del sistema judicial general.

<sup>2</sup> L. Stone (1977) pág. 194.

<sup>3</sup> L. DeMause (1982) págs. 27 ss. Según Lloyd de Mause (1982) pág 72, de doscientos consejos sobre la educación infantil anteriores a 1700, sólo tres (Plutarco, Palmieri y Sadoletto) no aconsejan a los padres pegar a sus hijos.

<sup>4</sup> Véase *The Diary of Samuel Pepys*, 19-2-1695, en R. Lathan y W. Matthews (eds.) (1970): “*I made my wife...to beat our little girl, and then we shut her down into the cellar and there she lay all night*”. Este tratamiento era frecuente también en el resto de Europa, incluso lo sufrían los reyes: el futuro Louis XIII fue

de protestantismo<sup>1</sup>, y también por el hecho de que la mayoría de los niños eran enviados como sirvientes o como aprendices internos a otras casas, con lo cual estaban más expuestos a la violencia.

Se trataba de domeñar la voluntad de los niños y jóvenes y para ello se en recurría no sólo a la violencia física, sino también psicológica:

*“In addition , there was a whole armoury of moral terrors, from the fear of death and condemnation to the eternal torments of Hell, to the fear of ogres, witches and ghosts, who were frequently used by nurses to terrorize children into silence and obedience: the fairy tales of the period were shot through with cannibalism, murder and other horrors”.*<sup>2</sup>

Pero el uso de los azotes y la violencia también puede explicarse en términos de factores específicos de la cultura de la época:

*“They were part of the traditional culture baggage of the social organization. They were probably accepted by children as part of the*

---

azotado por vez primera a la edad de dos años y los azotes continuaron después de que se convirtió en rey a los nueve años. Cfr. L. Stone (1977) pág. 169 y J. H.Plumb (1975).

<sup>1</sup> Curiosamente el mayor interés por la infancia que trajo la Reforma -y la Contrareforma en los países católicos- hizo que la preocupación por eliminar lo que se consideraban tendencias pecaminosas en los niños, condujera a un endurecimiento de los métodos pedagógicos. Además, el poder del padre se ve reforzado por la insistencia de la doctrina protestante sobre su obligación de evangelizar a su familia con rezos y lectura diaria de la Biblia.

<sup>2</sup> L. Stone (1977) pág. 170. Otros autores no están de acuerdo con L. Stone en este punto pues consideran que, en primer lugar, los cuentos no estaban dirigidos específicamente a niños, sino que los niños formaban parte del mundo de la cultura popular. En segundo lugar, los asesinatos y otras escenas violentas que hoy consideramos excesivamente crueles para los niños formaban parte de su mundo habitual: el ahorcamiento público de niños a partir de los siete años, todavía era frecuente durante la Edad Moderna. En general, vimos que la muerte no era un tema tabú, era algo omnipresente y cercano. Por otro lado, las brujas, ogros y fantasmas siguen poblando el mundo de la fantasía y la literatura infantil; considerarlos como una herramienta de violencia psíquica nos parece una interpretación un tanto forzada. Cfr.Bettelheim (1990).

*natural order of things, just as the harshly hierarchical and authoritarian character of the society as a whole was accepted by the adults. By putting the treatment of children in the sixteenth century into this broader context, it becomes intelligible and even reasonable”.*<sup>1</sup>

Efectivamente, las ideas de paternidad o infancia no son universales, están definidas y determinadas socialmente; por lo tanto, las pautas educativas de épocas anteriores son difíciles de interpretar desde el punto de vista actual. Por ejemplo, la costumbre de fajar a los niños es interpretada por L. DeMause como una práctica cruel, pero en aquellos momentos en los que la ciencia médica no tenía el desarrollo actual, se creía que fajándolos se conseguía que estuvieran más seguros y abrigados y se evitaba que sus miembros se torcieran. De igual manera, el hecho de que los padres emplearan a los niños en algunas tareas en el campo y en las pequeñas industrias domésticas, no se debía a un ánimo de explotación por su parte, sino que formaba parte de su proceso educativo, puesto que el desarrollo del mayor número de habilidades era algo básico para la supervivencia en una sociedad con tan pocas expectativas laborales.

Algunas teorías sobre la brutalidad paterna se deben a una selección sesgada de los materiales históricos y a una errónea interpretación de algunas circunstancias que no tienen en cuenta las características de la época. Trabajos posteriores a los de Ph. Ariès o L. Stone han demostrado que por cada ejemplo de relaciones distantes entre padres e hijos podemos encontrar otro de relaciones afectivas estrechas<sup>2</sup>. La disciplina, por otra parte preocupación también actual de los padres, tampoco debe tomarse como un intento de

---

<sup>1</sup> L. Stone (1977) pág. 177. De hecho cada pueblo tenía su “*whipping-post*”.

<sup>2</sup> R. O'Day (1982) pág. 6, nos da algunos ejemplos de la pena que producía la pérdida de un hijo. Más información en este sentido podemos encontrar en L. A. Pollock (1983).

doblegar sin más al niño; los padres querían tener hijos obedientes pero *“recognized and respected the fact that children had mind, wills and personalities of their own”*.<sup>1</sup>

L. A. Pollock ha sido uno de los historiadores más críticos en lo que se refiere a las teorías que sostienen que el siglo XVIII fue una época de grandes cambios en las relaciones familiares y defienden que *“there is not dramatic transformation in child-rearing practices in the 18<sup>th</sup> century. It is a myth brought about by over-hasty reading, a burning desire to find material to support the thesis and a wilful misinterpretation of evidence”*.<sup>2</sup>

Los cambios referidos a las relaciones familiares, especialmente de grupos sociales subyugados y poco poderosos política y socialmente, nunca son espectaculares; son el resultado de una serie de pequeñas modificaciones en la mentalidad colectiva e individual, que cristalizan y se manifiestan de forma más evidente cuando se dan unas condiciones socioeconómicas favorables. El concepto de infancia no nació en el siglo XVIII, pero este siglo sí vio cómo una serie de teorías y cambios, que se fueron fraguando durante los dos siglos anteriores, cristalizan y son el detonante de una evolución en el concepto de niño.

---

<sup>1</sup> J. A. Sharpe (1987) pág. 75.

<sup>2</sup> L.A. Pollock (1983) pág. 271.

### **4.3. Hacia una nueva infancia**

Como hemos visto en el apartado anterior, los cambios referidos a la vida familiar sólo pueden ser observados a largo plazo, son lentos, apenas perceptibles para el ojo cercano, y nunca son giros dramáticos en la vida cotidiana de las gentes, cuya tendencia suele ser perpetuar los modelos aprendidos. No obstante, es evidente que la vida familiar de la Edad Media es muy distinta a la de finales de la Edad Moderna, y ésta es totalmente diferente a las pautas actuales.

Una familia de la Alta Edad Media y otra de la Inglaterra pre-industrial comparten algunos puntos en común, aunque también hay diferencias significativas. El folklore probablemente no ha evolucionado demasiado, pero las historias que antes se trasmitían oralmente, ahora aparecen impresas y son distribuidas por buhoneros que, además, transportan todo tipo de objetos de primera necesidad. El abastecimiento familiar ya no depende en exclusiva de estos viajeros, puesto que cada vez más proliferan las tiendas donde se pueden adquirir objetos de diferentes regiones. La economía familiar ya no se centra en la producción para el autoconsumo, ahora las pequeñas industrias caseras producen para vender y, de esta manera, poder adquirir otros productos.

La lectura y la escritura, antes privilegio y oficio de una minoría, llega cada vez a clases sociales más bajas, y las familias ven esta habilidad como algo necesario, no sólo porque supone una posibilidad de mejorar en la escala social, sino también porque empieza a considerarse una fuente de ocio y entretenimiento. Además, la lectura de la Biblia en familia se convierte en una

actividad básica que sustituye a otros eventos colectivos. Cada vez mas niños reciben ahora una educación en centros específicamente pensados para ellos, con lo cual se va retrasando su incorporación al mundo de los adultos. Aunque mujeres y niños siguen trabajando, su esfuerzo ya no está dirigido exclusivamente a tareas auxiliares del trabajo del cabeza de familia; a finales de la Edad Moderna sus ganancias suponen una aportación sustancial al presupuesto familiar, lo que les otorga un mayor grado de independencia. Al final de esta época también se va abandonando la idea del padre como guía espiritual, y las relaciones entre los miembros familiares son indudablemente más cercanas.

Todos estos cambios que hemos esbozado se deben en gran parte a factores sociales, como son el paso de la familia extensa a la nuclear; pero también a factores económicos, como la transición de una economía de subsistencia a una de mercado y el comienzo de la Revolución Industrial.

Al modificarse los roles de los distintos miembros de la familia, el concepto de niño va a evolucionar, a la par que su forma de vida se adapta a la nueva situación.

Pero no son sólo factores socioeconómicos los que influyen en este nuevo concepto de infancia, la base ideológica de este cambio debemos buscarla en el Renacimiento.

El Renacimiento italiano había exaltado la pureza y la inocencia infantil. En la Inglaterra del s. XVI, tanto los intelectuales humanistas como los teólogos protestantes, y en especial los puritanos<sup>1</sup>, también mostraban una especial preocupación por la niñez.

---

<sup>1</sup> La mayor parte de los manuales más populares sobre educación infantil estaban escritos por protestantes, especialmente puritanos: *Coloquies* de Erasmo o *The Schoolmaster* de R. Ascham, son dos ejemplos bien conocidos.

Reflejo de este especial interés por la infancia que se produce en el siglo XVI son los dos primeros libros sobre pediatría escritos en inglés: *The Booke of Chyldren* (1544) de Thomas Phaïre y *The Arte and Science of Preseruing Bodie and Soule in all healthe, Wisedome, and Catholike Religion* de John Jones (1579)<sup>1</sup>. Estos textos aparecen en un momento en el que también proliferan las traducciones y reimpresiones de libros de pediatría procedentes del continente.

El humanismo, supone un cambio básico en la consideración de la infancia con respecto a las teorías católicas: el niño pasa de ser concebido y nacido en pecado, a ser un individuo “*morally neutral and apt to learn, or even essentially good*”<sup>2</sup>. Esta circunstancia fue, sin duda alguna, la semilla de lo que Ph. Ariés considera el descubrimiento de la infancia en el s. XVIII. Para que esta semilla germinara se necesitaron unas condiciones económicas determinadas que dieron lugar a una mejora en la calidad de vida y a un crecimiento de la clase media.

Ideológicamente éste es un periodo de ideas ciertamente innovadoras, al menos con respecto a la Edad Media, que van a coincidir cronológicamente con el origen del puritanismo. Tanto los humanistas como los primeros puritanos van a tener una serie de semejanzas<sup>3</sup> en su preocupación por la infancia. En primer lugar, ambos grupos postulan que el aprendizaje ha de ser algo placentero, que debe llevarse a cabo en la medida de lo posible a través de los juegos, que los padres y profesores deben tener en cuenta el carácter

---

<sup>1</sup> Para un análisis más exhaustivo de la importancia de estos dos tratados y de cómo reflejan el interés que por ciertas etapas y características de la infancia se produce en el s. XVI véase B.M. Berry (1974) págs. 570-577. Más información sobre los primeros tratados de pediatría en C.T. Gurson (1976) págs. 355 y ss.

<sup>2</sup> R. A. Houlbrooke (1984) pág. 32.

<sup>3</sup> Para un estudio más detallado de este tema véase B. M. Berry (1974) págs. 564 ss. Las coincidencias existen también en cuestiones tan concretas como la alimentación de los niños, al defenderse en ambos casos la lactancia materna. Quizá una razón del especial interés de la iglesia protestante por la familia tenga que ver con el hecho de que tras la Reforma el clero podía casarse.



particular de cada niño para responder y ajustarse a sus necesidades específicas<sup>1</sup>, y que su correcta educación es de vital importancia para la prosperidad de un país.

Se reconoce la individualidad del niño,<sup>2</sup> pero es éste un proceso que forma parte de otro más general que es el paso de la familia extensa, típica de una sociedad medieval, a la familia nuclear. En la Edad Media la unidad social no era el individuo, sino la familia; los niños eran un componente más de esa unidad mayor a cuyos intereses todos sus miembros estaban subordinados.<sup>3</sup>

El reconocimiento del individuo como una unidad social hace que las relaciones entre los miembros de la familia sean más íntimas y, en consecuencia, más afectivas<sup>4</sup>. Esta reducción de la extensión de la familia, que otorga ahora mayor relevancia a cada uno de sus miembros, trae como consecuencia un aumento de las actividades dentro del núcleo familiar, en detrimento de las actividades colectivas:

*“Individual reading and family activities tended to replace those*

---

<sup>1</sup> Roger Ascham esbozó una serie de rasgos de personalidad en *The Scholemaster* (1570) en W.A. Wright (ed.) (1904) pág. 193-7. Un siglo más tarde, en una carta a M. Molyneux J. Locke incluso llama la atención sobre la necesidad de adecuar las lecturas a las características individuales de cada niño: “*I know not whether it would be useful to make a catalogue of authors to be read by a young man, or whether it could be done, unless one knew the child’s temper, and what he was designed to*” en E. S. De Beer (1979) vol V, pág. 325.

<sup>2</sup> El progresivo reconocimiento de esta individualidad queda reflejado en la evolución de la figura del niño en las artes plásticas. La aparición en los cuadros de niños retratados en actitud mas relajada e informal refleja este nuevo concepto de infancia. Aunque excede los límites de este trabajo, para mayor información podemos ver el completísimo trabajo de J. C. Steward (1985) y también J. H. Plumb (1971) págs. 6-7.

<sup>3</sup> I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I, pág. 13.

<sup>4</sup> Crece la importancia que se otorga a las relaciones maritales y paternas como fuente de satisfacción sexual y emocional. La intimidad, que en la sociedad medieval era algo a lo que no se otorgaba ningún valor, cobra ahora importancia y esto se refleja también en las viviendas de las clases acomodadas, con la dotación de habitaciones individuales para cada uno de los miembros de la familia. Véase M. Anderson (1980) págs. 88-89 y R. O’Day (1982) pág. 2.

*based on the whole community, the church and the guilds”.*<sup>1</sup>

Un siglo más tarde, hacia mediados del XVII nos encontramos con otro periodo en el que se tiene una especial preocupación por los temas de ginecología, tocología y pediatría dentro de la medicina. La publicación de un número considerable de libros y tratados sobre estos temas coincide con la publicación de libros sobre la infancia inspirados por la ideología humanista y la teología puritana, y con el éxito de catecismos abreviados dirigidos a “*children, servants and the ignorant generally- i.e. the intellectually childish*”.<sup>2</sup>

Curiosamente en el siglo XVII, y especialmente entre los puritanos, la mayor preocupación por la educación infantil y el fomento de la figura del padre como cabeza espiritual de la familia va a traer consigo un endurecimiento de los métodos educativos. Lo que en el Renacimiento era la exaltación de la pureza e inocencia del niño, desemboca en una gran ansiedad por apartarle del pecado; los niños sufren esta posición ambivalente de los adultos que no saben cómo enfrentarse a este nuevo protagonismo que los pequeños adquieren dentro de la familia:

*“Puritans in particular, therefore, were profoundly concerned about their children, loved them, cherished them, prayed over them and subjected them to endless moral pressure. At the same time they feared and even hated them as agents of sin within the household, and therefore beat them mercilessly”.*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> R. O'Day (1982) pag. 2.

<sup>2</sup> B. M. Berry (1974) pág. 563.

<sup>3</sup> L. Stone (1977) pág. 175.

A la luz de esta nueva preocupación, la educación de los hijos adquiere un nuevo protagonismo. Los padres ven en el centro escolar algo más que la posibilidad de una mejor preparación para la vida activa. El latín que se enseñaba en las *grammar schools* sólo tenía una utilidad práctica para aquéllos que pensaran seguir en la universidad o para los estudiantes de derecho<sup>1</sup>. Además de la enseñanza de los clásicos, en estas escuelas de gramática las referencias a las Sagradas Escrituras eran continuas, puesto que tan importante como las materias, era inculcar ciertos valores y virtudes en los jóvenes. Para tal fin, junto con los clásicos (Cicerón, Séneca, Plutarco, Demóstenes, o Esopo) se usaban en las aulas los libros de urbanidad.<sup>2</sup>

La preocupación por la preparación tanto moral como profesional de los jóvenes que se produce especialmente en la clase media, es sin duda uno de puntos de partida básico para el reconocimiento de la infancia como una etapa con unas particularidades específicas y, por lo tanto, para una modificación del concepto de familia:

*“The association in middle-class consciousness of moral rectitude with social and economic as well as spiritual salvation: their belief that a particular way of life must lead to business prosperity, social advancement and an eventual seat on the right-hand of God never waned throughout the sixteenth and seventeenth centuries. It was in their determination to acquire and promote knowledge that lay middle-class success and their gradual rise to power in the nation’s affairs. And just as the development of organised education in the grammar*

---

<sup>1</sup> En la Edad Moderna el francés remplace al latín como lengua internacional.

<sup>2</sup> Uno de los más populares era *De Civilitate Morem Puerilium* de Erasmo de Rotterdam.

*schools was the sine qua non of this success so also was it the necessary condition of the emergence of a new concept of family a new consciousness of childhood”.*<sup>1</sup>

A pesar de las largas horas de estudio y de los duros métodos disciplinarios, las consecuencias a corto y largo plazo de lo que algunos autores han llamado una revolución educativa durante la época isabelina van a ser inconmensurables. La creación y consolidación de un sistema educativo, además de impartir enseñanza, tiene una consecuencia social clara: es un sistema en el cual los niños se educan en instituciones creadas específicamente para ellos. En contraste con el antiguo sistema de pajes, el niño es separado de la sociedad de los adultos a un medio creado específicamente para él:

*“Whilst under the traditional system, ‘childhood’ effectively ended at the age of seven or at the latest, nine, the effect of organised formal education was to prolong the period during which children were withheld from the demands and responsibilities of the adult world. Childhood was, in fact, becoming far less a biological necessity of no more than fleeting importance: it was emerging for the first time as a formative period of increasing significance”.*<sup>2</sup>

La progresiva institucionalización de la educación de niños y adolescentes es el primer paso en el reconocimiento de la infancia como una etapa con unas necesidades y características específicas, y supone el

---

<sup>1</sup> I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I , pág. 41

<sup>2</sup> Ibid. pág. 42

comienzo de la escisión entre el mundo adulto y el infantil. El nuevo sistema refleja, por un lado, una mayor preocupación de los padres por la educación de los hijos y, por otro, la paulatina pero inexorable especialización que estaba experimentando la economía inglesa, que hacía que los padres no siempre pudieran preparar a sus hijos para la tarea que iban a tener que desempeñar. Además, tiene como consecuencia evidente que ambos pasan más tiempo juntos, puesto que se prolonga la estancia del niño en la casa, con lo cual los lazos afectivos se van a ir estrechando. Hacia finales del s. XVIII podemos ver algunos signos de cambio; el trato rígido y formal que veíamos de los hijos hacia los padres se va suavizando y, aunque el cambio fue lento, las relaciones familiares evolucionaron gradualmente, especialmente en la clase media.

Nos hemos ocupado hasta el momento de la clase media, ¿qué consecuencias tuvo esta nueva situación para el resto de la población? ¿cómo cambió, si es que lo hizo, la vida de los niños de las clases más bajas a lo largo de estos siglos? ¿qué valor se le daba a la capacidad lectora en estos estamentos sociales? ¿cuál era, en fin, la relación de la infancia más desfavorecida con el mundo de la letra impresa?

*“Among the poor, the old attitudes lingered on –poverty bred proximity, and so forced adults and children to share the same world. In villages and slums children and adults still played games together, listened to the same stories, lived lives much more closely bound together”.*<sup>1</sup>

Las clases bajas no tenían ningún poder económico ni social, ni los

medios o la preparación suficiente para dejarnos testimonios directos sobre cómo transcurría su existencia, que en muchos casos era mera supervivencia. La mayor parte de los datos que sobre este grupo social tenemos provienen de las leyes, proyectos, estatutos e informes sobre hogares para pobres y otras medidas para paliar la pobreza que, con frecuencia, no sólo tenían como finalidad subsanar las necesidades biológicas de los niños, sino en muchas ocasiones también las educativas.<sup>2</sup>

En general, hay una tendencia, tanto entre las clases medias y altas como entre las clases más bajas, hacia una mayor consciencia de la necesidad de que el niño pase por una fase de la educación, que sirva para moldearle y entrenarle en una serie de habilidades acordes con su estatus, que le conviertan en un ser útil socialmente. Para que esto se lleve a cabo de forma eficaz se ha de producir en un contexto aislado -en cierta medida- del mundo de los adultos, la escuela:

*“The world of the school is the world of the child, dependent on a wider, adult society but apart from it; a world which by its existence asserts the difference in the natures of the child and the man. With their long hours of work, few holidays and harsh discipline, neither the schools of the rich nor the schools of the poor of our forebears appear to us now to show any understanding of the nature of the child at all. On the other hand, every society selects its own criteria for the socialisation of its children and uses its own methods of inculcating the values of its adult world. The abiding importance of the school is that,*

---

<sup>1</sup> J. M. Plumb (1971) pág. 9.

<sup>2</sup> Véase cap. 1.3.1. de este trabajo.

*in providing a separate institution for children, it gives to childhood an independent and recognisable status”.*<sup>1</sup>

La educación es, por consiguiente, el medio por el cual la sociedad reconoce la infancia como una etapa diferente en el desarrollo del ser humano. Es también la respuesta a la preocupación de los padres por satisfacer las necesidades específicas de lo que ya se empieza a entender como los años cruciales en la formación del ser humano. Educación e infancia comienzan a ser términos inseparables que adquieren a lo largo del s. XVIII nuevas connotaciones. El reconocimiento del juego, de la diversión, como una necesidad en la etapa infantil, tal y como defiende J. Locke, va a ser el otro paso necesario para comenzar a recorrer el camino de la literatura infantil.

Para algunos autores este largo proceso de escisión entre el mundo infantil y el de los adultos, necesario sin duda para la creación de la literatura infantil, tiene sin embargo su lado oscuro: es el responsable de la rebeldía de la juventud actual porque *“we forced the growing child into a repressive and artificial world –a prison, indeed, that was the end product of four centuries of western history, of that gradual exclusion of the maturing child from the world of adults. We can now look back longing to the late medieval world, when, crude and simple as it was, men, women and children lived their lives together, shared the same morals as well as the same games, the same excesses as well as the same austerities”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> I. Pinchbeck y M. Hewitt (1969) vol I, pág. 297.

<sup>2</sup> J. M. Plumb (1971) pág. 12. P. Thompson establece incluso un paralelismo entre la “guerra” de jóvenes y adultos y la lucha de clases.

## **B. HISTORIA Y PREHISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL INGLESA**

### **CAPÍTULO 5. LAS PRIMERAS OBRAS “FOR THE INSTRUCTION AND ENTERTAINMENT OF ALL THE GOOD LITTLE MASTERS AND MISSES”**

**“TRADE AND PLUMB-CAKE FOR EVER!”**



Capítulo 5.- Las primeras obras “*For the instruction and entertainment...*”.

## 5.1. Los comienzos

Varias son las dificultades que nos encontramos a la hora de hacer un estudio sobre la historia de la literatura infantil. La primera de ellas surge de la relación puramente física del lector con el libro. Mientras que un adulto conservará bien cuidado un libro que le haya gustado, los niños leen una y otra vez sus historias favoritas hasta que poco queda del papel en el que están impresas. H. Hoffmann decía que los libros infantiles existen para ser rotos; efectivamente, la mayor parte de las publicaciones, especialmente aquéllas más asequibles, perecen en las manos infantiles.<sup>1</sup>

Otra de las dificultades es precisamente definir el objeto de estudio, ¿qué es la literatura infantil? Según Peter Hunt “*it is everything from the sixteenth-century chapbook to a twentieth-century computer-based, interactive device*”<sup>2</sup>. Cuentos populares, comics, mangas, poemas escolares, novelas sociales, experimentos con las nuevas tecnologías; todo parece tener cabida. La variedad y el carácter incluyente de este sector de la literatura, que quizá más que ningún otro está actualmente determinado por las leyes del marketing<sup>3</sup>, es fruto del cambio que se ha producido en las últimas décadas.

---

<sup>1</sup> Dadas las dificultades que el libro infantil tiene de sobrevivir a sus lectores junto con el desprecio por este tipo de textos (que no se consideraban dignos de conservación) la característica más sorprendente de la colección Opie de la Bodleian Library es que, de 20.000 volúmenes, 800 fueron publicados antes de 1800. Tenemos más información sobre cómo se formó esta colección, posiblemente la más importante de literatura infantil inglesa, en un artículo de B. Alderson y extractos del diario que Peter Opie llevaba sobre las nuevas adquisiciones en otro de Clive Hurst, ambos en G. Avery y J. Briggs (1989). Podemos acceder al catálogo de contenidos de toda la colección en <http://www.bodleian.ox.ac.uk/dept/scwmss/rarebooks/opie/opie-g.htm>. Además de la clasificación por temas es muy útil la división cronológica: libros anteriores o posteriores a 1850.

<sup>2</sup> P. Hunt (ed.) (1995) pág. ix.

<sup>3</sup> Los niños y adolescentes representan en la sociedad actual un sector básico de consumo, el negocio editorial no es una excepción.

Tras más de dos siglos negando la evidencia, el crítico-adulto de alguna forma ha claudicado al admitir que, finalmente, el que tiene la palabra a la hora de determinar lo que es literatura infantil es el niño-lector. Y es que nos encontramos ante obras que son escritas, distribuidas, compradas y examinadas por adultos, pero que van dirigidas a un público con unos gustos, intereses y criterios a veces diametralmente opuestos.

Para una comprensión y definición de la literatura infantil es imprescindible, más que en ningún otro género, tener en cuenta la respuesta del lector; circunstancia ésta no exenta de dificultades, puesto que el concepto de infancia cambia, no sólo de una cultura a otra, sino también de una época a otra. La literatura infantil ha sido desde sus comienzos en igual medida un fenómeno sociológico y cultural; no requiere un corpus de lectores cultos y no siempre aquellos textos aprobados por los críticos son los que realmente ocupan los ratos de ocio infantil. Este desacuerdo es básicamente el responsable de que durante mucho tiempo no se distinguiera claramente entre textos didácticos o de divulgación y los de entretenimiento.<sup>1</sup>

Pero no miremos con desprecio los siglos pasados, ya que el didactismo en la literatura infantil no es un curioso resto arqueológico, es todavía en nuestros días algo muy difícil de evitar. Puesto que el autor sabe que está escribiendo a un público menos experimentado, es tarea ardua intentar substraerse a la tentación de hablarle por encima del hombro. Se convierte así el escritor en un docente-narrador y condiciona los valores narrativos a los moralizantes. Aunque en nuestros días el moralismo no tenga un carácter

---

<sup>1</sup> Ese casi inevitable afán moralizante o educativo que el autor consciente de literatura infantil tiene, no es algo ajeno a nuestros días, sobrevive más o menos enmascarado en muchas novelas juveniles cuya corrección política, de acuerdo a los cánones actuales, resulta tan artificial, manida y previsible como las historias moralizantes puritanas de los s. XVII y XVIII. La descripción de este conflicto entre la literatura “oficial” y aquella que -aceptada o no, dirigida a ellos o no- los niños leían, pretende ser uno de los hilos conductores de este trabajo.

religioso, muchos son los escritores, los contadores de historias que en un determinado momento se ven ineludiblemente condicionados por los lectores a los que se dirigen. Y es que, como decía F. J. H. Darton, los libros infantiles “*were always the scene of a battle between instruction and amusement, between restraint and freedom, between hesitant morality and spontaneous happiness*”.<sup>1</sup>

Esta batalla sólo la eluden aquellas obras no destinadas al público infantil que después son adoptadas por los más pequeños, o ese otro tipo de literatura popular menos respetable, o en todo caso menos respetada, que va desde los *chapbooks* a los videojuegos.<sup>2</sup>

El análisis que a continuación vamos a hacer incluye obras que, a pesar de estar escritas pensando en los más pequeños, poco tienen que ver con lo que hoy consideramos literatura infantil, cuyo nacimiento la mayor parte de los estudiosos están de acuerdo en fijar a mediados del s. XVIII. No obstante, antes de estas fechas, podemos encontrar algunas obras ya dirigidas a los niños y otras que, a pesar de no estar pensadas para ellos, podemos deducir que llegaron a los cuartos infantiles. Afortunadamente, estas últimas encontraron allí refugio cuando las modas o los ataques de los moralistas las barrieron de las estanterías de los lectores adultos. Son estos dos caminos, la literatura didáctica y moralizante dirigida a los niños y la literatura popular para adultos, los que convergen para crear las condiciones idóneas que permiten el nacimiento de la verdadera literatura infantil. Fue éste un parto laborioso y dilatado que necesitó también de una serie de condiciones socioeconómicas para llegar a buen puerto.

---

<sup>1</sup> F.J. Harvey Darton (1982) pág. vii.

<sup>2</sup> Ambos *chapbooks* y videojuegos están basados en algunas ocasiones en las mismas leyendas antiguas. ¿Qué elementos de estas leyendas pueden resultar igualmente interesantes a dos seres tan distintos como pueden ser un niño del siglo XVII y otro del XXI?

Si entendemos por literatura infantil “*printed works produced ostensibly to give children spontaneous pleasure, and not primarily to teach them, nor solely to make them good, nor to keep them profitably quiet*”<sup>1</sup> no podemos encontrar ningún ejemplo de literatura infantil anterior al siglo XVIII.

Si se me permite la simplificación, antes de esta época no existían tampoco los niños, al menos no tal y como hoy concebimos la infancia: como un período formativo en la vida del ser humano con unas necesidades y características específicas. Como hemos visto en el capítulo anterior, los niños eran adultos en miniatura, seres que había que entrenar para madurar cuanto antes. Por otra parte, la lectura constituía un lujo reservado a las clases más privilegiadas, los niños de las familias más pobres empezaban muy pronto a trabajar y los hijos de comerciantes o familias de clase media también se convertían desde muy corta edad en aprendices.

Si bien el s. XVIII ve el nacimiento de la literatura infantil en sentido moderno, hay estudiosos que creen que algunas obras anteriores tradicionalmente asociadas a pequeños lectores deben también considerarse literatura infantil, aunque no estén específicamente dirigidas a los niños o tengan una finalidad claramente didáctica. G. Adams hace un estudio especialmente interesante de los primeros momentos de esta “prehistoria” de la literatura infantil al analizar el contenido de algunas tablillas encontradas en yacimientos arqueológicos que corresponden a escuelas mesopotámicas. Desde el 2500 AC hasta el final del periodo Sumerio, aproximadamente el 1800 AC, los niños asistían a estas escuelas, probablemente como aprendices de escribas, y leían textos de diversa índole: nanas, refranes, fábulas etc.<sup>2</sup> G. Adams defiende que estos textos se consideraban especialmente adecuados

---

<sup>1</sup> F.J. Harvey Darton (1982) pág. 1.

<sup>2</sup> También de la época sumeria (c. 1900 AC) datan las primeras menciones que encontramos a la dieta infantil. Véase G.T. Gurson (1976) pág. 1.

para los niños, no sólo en lo que se refiere al léxico o la gramática, sino también al contenido, y propone una definición más amplia de literatura infantil:

*“An imaginative literature which may or may not have been originally composed for younger children or directed to them, but which was considered particularly suitable for them and to which they were regularly exposed”.*<sup>1</sup>

Una definición tan global significa que la literatura infantil sería tan antigua como la literatura de los adultos, con la cual está indisolublemente ligada.

Esta definición más inclusiva, en la que el factor lúdico no es indispensable, es fundamental si queremos rastrear esa prehistoria de la literatura infantil, ya que hemos de tener en cuenta que antes de la invención de la imprenta los libros eran un auténtico artículo de lujo, y dedicar uno a la diversión de los niños era algo totalmente impensable.

Los únicos manuscritos dedicados a los niños en la Edad Media eran los llamados *courtesy books*. Estaban destinados a los hijos de nobles - muchos se escribieron para príncipes- Consistían en una serie de normas de comportamientos y consejos, escritos en verso para que fuera más fácil su memorización. El más conocido fue *The Babees' Book*, que incluye estos conocidos versos:

---

<sup>1</sup> G. Adams (1986) pág. 26.

*“Child, climb no over house nor wall  
For no fruit no birds no ball.  
Child, over men’s houses no stones fling  
Nor at glass windows no stones sling,  
Nor make no crying, jokes nor plays  
In holy Church on holy days.  
And child, I warn thee of another thing,  
Keep thee from many words and wrangling”.*<sup>1</sup>

Si antes de la invención de la imprenta la literatura escrita era un lujo reservado a una élite, la costumbre de reunirse en torno al fuego para contar historias era algo que se extendía incluso a las familias más pobres. Esta literatura de tradición oral era para todos, grandes y pequeños, y se transmitía de generación en generación. De esta manera llegaban a los oídos infantiles no solamente los cuentos populares, sino también las leyendas sobre el Rey Arturo, Guy of Warwick, Bevis of Hampton, Robin Hood, Randolph Earl of Chester, San Jorge y el dragón, Reynard de Fox o las fábulas de Esopo.<sup>2</sup>

En el poema “*A Cottage Evening*” (de su obra *The Shepherd’s Calendar*) John Clare describe a principios del s. XIX lo que seguían significando estas veladas:

*“Thus dames the winter night regales  
With wonders never ceasing tales  
While in the corner ill at ease*

---

<sup>1</sup> Citado en J. R. Townsend (1987) pág. 4.

<sup>2</sup> Es difícil recomponer los elementos de la literatura infantil que pertenecen a la tradición oral, salvo en casos como los mencionados en los que quedó constancia escrita. Más adelante describiremos con detalle este tipo de literatura, cómo se recogió por escrito y cómo pasó, a pesar de la oposición de los educadores, del ámbito de los adultos a la biblioteca infantil.

*Or crushing tween their fathers knees*

*The children silent all the while*

*And een repressd the laugh or smile*

*Quake wi the ague chills of fear*

*And tremble while they love to hear*

*Startling while they the tales recall*

*At their own shadows on the wall.*

...

*Sweet childhoods fearful extacy*

*The witching spells of winter nights*

*Where are they fled wi their delights*

*When listning on the corner seat*

*The winter evenings length to cheat*

*I heard my mothers memory tell*

*Tales superstition loves so well*

*Things said or sung a thousand times*

*In simple prose or simpler ryhmes.*

.....

*The tale of Cinderella told.*

.....

*The boy that did the giants slay”.<sup>1</sup>*

Desde el comienzo, la literatura “oficial” para niños y lo que ellos realmente querían y buscaban, siguen senderos divergentes que en pocos casos se cruzan. Los más pequeños seleccionaron en el escaso panorama

---

<sup>1</sup> J. Clare. *Shepherd's Calendar* en [www.photoaspects.com/chesil/clare](http://www.photoaspects.com/chesil/clare). Su padre, aunque casi analfabeto, leía *chapbooks* como *Mother Bunches Fairy Tales* y el propio J. Clare aprendió a leer con *chapbooks* de *Cinderella*, *Red Riding Hood* o *Jack and the Beanstalk*. Véase E. Blunden (ed.) *Sketches in the Life of John*



literario que se les ofrecía, algo más que instrucción y moralejas, y para ello no dudaron en hurtar las historias que más llenaban su imaginación, les estuvieran o no destinadas. Así, desde sus orígenes, la literatura infantil es una historia de adopciones y expropiaciones en las que los niños no sólo se adaptan al contexto literario existente, sino que, una vez que hacen suya una obra, la moldean y modifican para ajustarla a las necesidades de su imaginación y comprensión.

Con la llegada de la imprenta, que como hemos visto supuso una continuidad de los valores culturales existentes, Caxton recoge la tradición de los *courtesy books* y entre sus primeras publicaciones encontramos *The Book of Courtesye* o *The Booke whiche the Knight of the Tour made to the Enseymment and Techyng of his Daughters*. Naturalmente esto tiene poco que ver con la literatura infantil, puesto que en realidad se trata de manuales de buenas maneras. Con anterioridad a estos textos se publicaron una serie de pequeños libritos en cuartos “*some containing texts for well-brought-up children, teaching good manners or a little latin*”<sup>1</sup>. Algunos de estos librillos, como *The Horse, The Sheep and the Goose* de Lydgate o *The Churl and the Bird*, fueron verdaderos éxitos de ventas.

Ninguna de las obras que Caxton publicó se pueden considerar estrictamente literatura infantil, ninguna estaba pensada para ocupar los ratos de ocio de los más pequeños<sup>2</sup>, ya que “*Caxton simply printed good literature*

---

*Clare* (1931) citado en R.D. Altick (1957) pág. 38. Sobre las opiniones de este poeta nacido en 1793 acerca de las lecturas de los niños de su generación véase también P. Hunt (ed.) (1995) págs 6-7.

<sup>1</sup> L. Hellinga (1972) pág. 63. Robert Copland, que trabajó para Wynkyn de Worde, sucesor de Caxton, da testimonio de la publicación de estos pequeños folletos. La British Library tiene algunos fragmentos que se habían utilizado para la encuadernación de un libro posterior. Se conservan algunas copias en la University Library de Cambridge y en la Pierpont Morgan Library de Nueva York.

<sup>2</sup> Aunque dedica *The History of Jason* al Príncipe de Gales, Edward, que entonces tenía seis años.

*for plain Englishmen to read*”<sup>1</sup>. No obstante, niños y jóvenes también leían estos textos que pronto se convirtieron en favoritos de los pequeños lectores.<sup>2</sup> En este sentido mención especial merecen las fábulas de Esopo que, desde su primera publicación en 1484, son una constante en el mercado editorial; bien ediciones escolares como ayuda para el aprendizaje de la gramática (no sólo inglesa, sino también del latín y griego) o en otras ediciones más cuidadas para las clases altas.<sup>3</sup>

Aún a sabiendas de que nada tienen que ver con la literatura infantil, no podemos dejar de mencionar los **textos escolares**, durante mucho tiempo los únicos específicamente destinados a los niños. Los *hornbooks*, que podríamos traducir al español como libros de asta, eran la cartilla escolar de la época: una hoja de papel donde aparecía impreso el alfabeto, los números y algunas oraciones muy conocidas. Esta hoja estaba recubierta de una fina capa protectora de hueso que facilitaba su conservación, y rodeada de un marco que acababa en un mango. Éste era el primer contacto que se tenía con la letra impresa. El *hornbook* dio paso al *battledore*, que fue muy popular hasta mediados del XIX; consistía en un carton doblado en varias páginas que contaban con la ventaja de que el alfabeto aparecía ilustrado<sup>4</sup>. Superada esta fase el niño pasaba al *Primer*, una especie de catecismo con salmos y rezos, que tras la reforma cambió para adaptarse al *Book of Commor Prayer*. Fuera

---

<sup>1</sup> F. J. Harvey Darton (1982) pág. 9.

<sup>2</sup> Entre las publicaciones que fueron populares entre los más jóvenes destacamos *Aesop's Fables* (casi al mismo tiempo se publica en España *El Isopete Ilustrado*) *Reynard de Fox*, *Morte D'Arthur* y *The Booke of Histories of Jason*. Las historias de Reynard o las del rey Arturo permanecerán en manos infantiles mucho después de que dejar de gozar del favor del lector adulto.

<sup>3</sup> Las fábulas de Esopo estuvieron de moda en Inglaterra antes de que La Fontaine las pusiera de moda en Francia. A mediados del s. XVII algunas ediciones ya están dirigidas a adultos y niños.

<sup>4</sup> El primer alfabeto ilustrado fue *A Methode, or Comfortable beginning for all Unlearned* (1570) de John Hart. *Orbis Sensualis Pictus* de Comenius, estaba más adaptado a los niños alemanes y en Inglaterra no tuvo tanta repercusión. Locke no menciona este libro, que debido a sus ilustraciones debió ser un texto muy caro, en *Some Thoughts Concerning Education*.

del *Primer* y de los manuales de buenas maneras, la Biblia era el único libro que tenían los más pequeños y aquellas familias cuyos ingresos no permitían grandes gastos en libros.

En realidad, desde que Caxton se instala en Westminster Abbey, tendremos que esperar casi tres siglos para encontrar las primeras publicaciones infantiles<sup>1</sup>. La industria del libro infantil es un fenómeno relativamente reciente; podemos fijar sus comienzos en torno a 1740 con las primeras publicaciones de J. Newbery<sup>2</sup>. Antes de mediados del XVIII los libros específicamente dirigidos a niños no eran lo que hoy consideramos literatura infantil, sino catecismos, libros de textos y literatura didáctica y moralizante. Lo que los niños podían leer por diversión no eran textos pensados para ellos.

Las razones por las cuales la literatura infantil surge en este momento son fácilmente identificables. El comercio del libro florece en un marco general de expansión comercial<sup>3</sup>; las iniciativas empresariales y la competencia se ven avivadas por el hecho de que la mayor parte de la actividad se concentra en Londres, aunque también podemos observar un incipiente comercio provincial. En el aspecto demográfico esto concurre con un momento en el que la población infantil ha experimentado un crecimiento importante<sup>4</sup>, y con el esfuerzo desde diferentes instancias oficiales y benéficas por proporcionar una educación básica a un número cada vez mayor de niños. El interés creciente por la lectura se ve, además, incentivado por la

---

<sup>1</sup> A lo largo de estos tres siglos tienen lugar una serie de cambios que hemos analizado en los capítulos anteriores y que conducen a la creación de un público lector infantil.

<sup>2</sup> Aunque no tendremos un público lector infantil realmente significativo hasta mediados del XIX.

<sup>3</sup> Comienza a haber una mayor distinción entre los distintos oficios que rodean al libro, así ahora el librero-editor funciona como un empresario y los impresores son normalmente operarios trabajando para ellos.

<sup>4</sup> A finales del s. XVII un treinta por ciento de la población tenía menos de quince años. Véase K. Thomas en G. Avery y J. Briggs (1989) pág 51.

proliferación de revistas y periódicos. El aumento del hábito lector entre la clase media y su cada vez mayor preocupación por la preparación de sus hijos, hace que se vean los primeros signos de insatisfacción en lo que se refiere a la oferta de lecturas infantiles.<sup>1</sup>

Los principales estudiosos parecen estar de acuerdo en considerar 1744<sup>2</sup> como la fecha de comienzo de la literatura infantil. El acontecimiento que marca el pistoletazo de salida, es la publicación de John Newbery<sup>3</sup> *A Little Pretty Pocket-Book, intended for the Instruction and Amusement of little Master Tommy and Pretty Miss Polly; with an agreeable Letter to read from Jack the Giant Killer, as also a Ball and a Pincushion, the use of which will infallibly make Tommy a good Boy, and Polly a good Girl*. Con este librito, que costaba seis peniques, se vendía una pelota o un alfiletero, al precio extra de dos peniques.

El título completo de la obra nos ofrece mucha información sobre el carácter de ésta. El aspecto más novedoso es que se defiende abiertamente que la finalidad del libro es el entretenimiento y, aunque se habla de “*instruction and amusement*”, de hecho salvo algunas observaciones iniciales, la instrucción no es algo central en el libro, que está lleno de ilustraciones de

---

<sup>1</sup> Un ejemplo de esta insatisfacción con el panorama literario infantil lo encontramos en la pequeña biblioteca infantil que Mrs. Johnson, esposa del vicario de Olney (Buckinghamshire) elaboró para sus hijos. Para un análisis exhaustivo de esta colección, ahora en la Lilly Library de Bloomington, véase B. Alderson (1999). Como hemos visto, Locke también se quejaba de la falta de lecturas adecuadas para los más pequeños.

<sup>2</sup> Cfr. A. Arnold (1969), J.R. Townsend (1987), P. Hunt (1995), F.J. Harvey Darton (1982), C. Bravo Villasante (1988) y G. Avery (1989).

<sup>3</sup> John Newbery, era el hijo de un granjero de Berkshire. Fue ayudante de William Carnan, un impresor de Reading que muere en 1737, dejando una esposa, Elisabeth y un hijo, Thomas. John se casa con la viuda y tiene otro hijo, Francis. En 1744 se traslada a Londres, y en 1745 a *The Bible and Sun*, en St. Paul's Churchyard. Tiene relación con muchos escritores como el Dr. Johnson, Smollet y, especialmente, Goldsmith que escribe varias obras para él; aunque la única de la que se tiene la certeza de que fuera escrita por Goldsmith es *A History of England, in a Series of Letters from a Nobleman to his Son* (1764). Este texto pasó por numerosas ediciones, resumidas y ampliadas, y se convirtió en un clásico, aunque no era una obra de entretenimiento. Tanto su viuda Elisabeth, como su hijo Francis y un sobrino, también llamado Francis, van a continuar con el negocio editorial.

niños jugando, y cuyo único contenido didáctico es que cada pasatiempo recibe el nombre de una letra del alfabeto que, por lo demás, no suele tener ninguna relación con el juego en sí.<sup>1</sup>

J. Newbery tiene la sabiduría de aunar elementos atrayentes para los padres y educadores, como es su supuesta finalidad instructiva, y otros apetecibles para la imaginación de los niños, como es la referencia a *Jack the Giant Killer*. Por una parte, apacigua a las vigilantes mentes moralistas y, por otra, atrae a los lectores reales con un personaje popularmente muy conocido y que, es de suponer, les resultaba muy atractivo. La mención a *Jack the Giant-killer* es sólo un reclamo, ya que el conocido gigante es el supuesto autor de una carta en la que da instrucciones para usar la pelota o el alfiletero<sup>2</sup> y de cuatro fábulas con moraleja final. Jack es un mero cebo, despojado de los rasgos que le caracterizan en la tradición folklórica: la brutalidad y la violencia, que se han barrido para dar paso a un personaje amable.<sup>3</sup>

*Jack the Giant-Killer* debió ser un personaje realmente popular entre los niños, como lo demuestra el hecho de que aparece mencionado en la introducción de uno de los libros que podemos considerar como precursores de las publicaciones de J. Newbery, *Gigantick History of the Two Famous Giants and Other Curiosities in Guildhall* (1740). Su autor, Thomas Boreman, pretende con este texto alejar a los niños de las historias de la literatura popular:

“*Tom Thumb shall now  
be thrown away,*

---

<sup>1</sup> De esta manera tenemos “*The Great A Play*” o “*The Great B Play*”.

<sup>2</sup> Colocando, por ejemplo, el alfiler en uno u otro lado, dependiendo de si la niña se había portado bien o mal.

<sup>3</sup> Una reproducción de *The Pleasant and Delightful History of Jack and the Giants* la podemos encontrar en J. Ashton (1882).

*and Jack who did  
the Giants slay”.*

Sin embargo, igual que haría Newbery cuatro años más tarde, T. Boreman pretendía divertir a la vez que instruir:

*“That author doubtless,  
aims aright,  
who joins instruction  
with delight”<sup>1</sup>*

El “*delight*” conforme a los baremos de la época era notable, comenzando por el mismo título, ya que estas gigantescas historias estaban impresas en dos volúmenes minúsculos puesto que, según explica a sus lectores Boreman, de haberse publicado en uno sólo “*would come too dear for children and two heavy to be carried in one pocket*”, los dos volúmenes hacen contrapeso y evitan que los niños “*growing lop-sided from the weight of such a giantick work*”. En el mismo tono jocosos están la lista de suscriptores a la obra entre los que figuran los gigantes Gog y Magog.<sup>2</sup>

J. Newbery seguía los postulados de J.Locke<sup>3</sup>, que había defendido que la letra, contrariamente a lo que se venía practicando, entraba mejor con juegos que con sangre; llegó a publicar una especie de juego para aprender a leer y a contar: *A Lottery Book*. Cuando muere en 1780 había publicado más de treinta libros para niños, una producción entonces inusitada para este sector

---

<sup>1</sup> OPIE H 12 (2ª edición, de 1740). Tenemos conocimiento de la existencia de otra copia en la Cotsen Children’s Library de la Universidad de Princeton.

<sup>2</sup> En el capítulo 8.4.3, analizaremos la procedencia de éstos y otros gigantes.

<sup>3</sup> En *Some Thoughts Concerning Education* (1693). Véase pág. 116 del presente trabajo.

de población que justifica el hecho de que tradicionalmente se le considere el punto de partida de la literatura infantil.

De forma global, toda la producción de Newbery fue muy importante en el desarrollo de la literatura infantil<sup>1</sup>, pero individualmente la única obra que tiene valor literario fue *Goody Two Shoes*. La protagonista, Mrs. Margery Two-shoes “*from a State of Rags and Care, and having Shoes but half a Pair; Their Fortune and their Fame would fix, and Gallop in a Coach and Six*”.<sup>2</sup>

Fue un astuto hombre de negocios, pero la principal fuente de su riqueza no fueron los libros, sino las medicinas. Poco después de llegar a Londres compró los derechos de *Dr. James Fever Powder*, una panacea que curaba desde la fiebre al moquillo del ganado. La fórmula pasó de generación en generación en la familia Newbery hasta que fue destruida en un bombardeo en la Segunda Guerra Mundial. Ésta fue la primera de una larga lista de medicinas que ingeniosamente Newbery anunciaba en sus libros, por ejemplo en *Goody Two-shoes*, donde el padre de la protagonista muere “*seized with a violent Fever in a place where Dr. James's Powder was not to be had*”. Además, al final del libro aparece una lista de doce medicinas diferentes “*Sold by J. Newbery, at the Bible and Sun*”.

---

<sup>1</sup> Al final de sus libros solía aparecer una lista con todo lo publicado hasta entonces. Cuando su viuda Elisabeth publica *The Prettiest Book for Children: being the History of the enchanted Castle, situated in one of the fortunate isles, and governed by Giant instruction: written for the entertainment of little masters and misses by Don stephano Bunyano* (s.f.) (OPIE A 186) en las últimas páginas aparece una lista de “*Books printed for E. NEWBERY, at the Corner of St. Paul's Church-Yard, London; for the Instruction and Entertainment of all the Good Little Masters and Misses of Great Britain, Ireland, and America*” en la que figuran 71 títulos diferentes.

<sup>2</sup> La edición consultada es la de 1766 (OPIE A 495). Estas frases que resumen la historia figuran en la portada. Muchos críticos han visto en la historia de Margery una réplica de la entonces denostada Cenicienta: una chica de buena familia que sufre varias tribulaciones, se ve reducida a un estado de pobreza y gracias a su bondad y tesón sale de él, casándose con el hijo del terrateniente de la zona. Este patrón de historia se hizo muy popular, y vuelve a aparecer en otros libros infantiles como *The Entertaining History of Little Goody Goosecap* (1780) de Maria Edgeworth, o *The Renowned History of Primro Prettyface* (1785) de Mary Pilkington. Para más información sobre el uso que Newbery hace de elementos de la literatura popular ver Z. Shavit (1986) capítulo VII.

Su originalidad e ingenio como vendedor le llevó a anunciar uno de sus libros, *The Book of Books for Children*, como un libro “gratis” para los niños que pagaran tan sólo dos peniques por su encuadernación<sup>1</sup>. Fue el primero en establecer un mercado de libros infantiles rentables. Aunque no era un educador, sino simplemente un comerciante, tuvo la suficiente perspicacia como para darse cuenta de que los libros infantiles merecían una atención específica.<sup>2</sup> Nada de lo que publicó tuvo especial repercusión ni fue original, pero su personalidad y su visión de una parcela del mercado -que hasta entonces no había sido tomada en cuenta- fue su principal aportación:

*“John Newbery has often been credited with originating the publication of children’s books: in reality, though, his role was even more important: he began the serious business of publishing for children”.*<sup>3</sup>

Antes que él, otros ya habían publicado dirigiéndose a un público infantil<sup>4</sup>, pero “*Newbery’s significance lay in developing the children’s side of his publishing business to such an extent that this class of book could be seen as worthy of the kind of artistic and financial investment reserved for adult books. He was the first publisher-bookseller to recognize the potential of producing games on a commercial scale, the first to pay real attention to the*

---

<sup>1</sup> Además en sus libros hacía referencia a sus publicaciones anteriores, por ejemplo Goody Two-shoes aprende a leer utilizando “the *Little Pretty Play Thing*, published by Mr. NEWBERY”.

<sup>2</sup> Se cree además que el mismo fue el autor de algunos de los títulos publicados, aunque no se sabe con certeza de cuántos ni su título.

<sup>3</sup> M. Kinnell en P. Hunt (1995) pág. 34.

<sup>4</sup> Thomas Boreman había publicado *Gigantick Histories* (1740) (OPIE H 12) Benjamin Collins, *A Pretty Book for Children* (1730s) (OPIE B 265) y Thomas Cooper *A Child’s New Play-Thing* (1742) (OPIE G 102).



*growing economic importance of children as the social base of the book market widened*”.<sup>1</sup>

El hecho de usar figuras de la literatura popular como Jack y su uso de reclamos comerciales reflejan claramente que se dirigía a un público sencillo, poco refinado. En efecto, sus publicaciones estaban pensadas para la emergente clase media. Lo que se convirtió en su lema “*Trade and Plumb-cake for ever*”<sup>2</sup>, sólo es posible en una sociedad en la que esa clase media empieza a suponer un sector numéricamente importante que, tras las guerras civiles, se va alejando de fanatismos religiosos y políticos, y es cada vez más consciente de su existencia como clase social y de sus deseos de libertad, una de cuyas manifestaciones es el aumento del hábito lector.

Los libros infantiles reflejan unos cambios sociales importantes pero lentos dentro de la sociedad inglesa<sup>3</sup>. Newbery tuvo la intuición, el arrojo y el entusiasmo necesario para comenzar esta nueva andadura literaria. Los materiales que necesitaba ya estaban en el mercado<sup>4</sup>; él los tomó prestados y los puso al servicio de un sector de población que hasta entonces no había tenido ninguna relevancia en el mercado de consumo. Supo entender que para competir con los *chapbooks*<sup>5</sup>, los verdaderos éxitos comerciales infantiles del momento, tenía que atraer a los niños; pero si quería tener alguna ventaja sobre estos librillos tenía que respetar los valores establecidos por los adultos, es decir por los padres y educadores. De esta manera, anuncia que el

---

<sup>1</sup> M. Kinnell en P. Hunt (1995) pág. 35.

<sup>2</sup> *The Twelf- Day Gift* (1770) (OPIE A 1197).

<sup>3</sup> La paz interna, aumento del comercio interior y exterior, aumento de la alfabetización etc.

<sup>4</sup> Esopo, cuentos populares, manuales de buen comportamiento, romances medievales, etc. Analizaremos este aspecto a continuación.

<sup>5</sup> El aspecto principal de los *chapbooks* que Newbery aprovecha para sus libros son las ilustraciones, que van a pasar a convertirse en un elemento indispensable de los libros infantiles.

propósito de sus libros es divertir, pero justifica la diversión como fin para transmitir unos valores morales y educativos.

The B o o k s usually read by the Scho-  
ars of Mrs. TWO SHOES, are these,  
and are sold at Mr. NEWBEARY's, at the  
*Bible and Sun* in St. Paul's Church-yard.

1. The *Christmas-Box*, Price 1d.
2. The *History of Giles Gingerbread*, 1d.
3. The *New-Year's-Gift*, 2d.
4. The *Easter-Gift*, 2d.
5. The *Whitsuntide-Gift*, 2d.
6. The *Twelfth-Day-Gift*, 1s.
7. The *Valentine's Gift*, 6d.
8. The *PAIRING or Golden Toy*, 6d.
9. The *Royal Battledore*, 2d.
10. The *Royal Primer*, 3d.
11. The *Pretty Play-Thing*, 3d.
12. The *Little Lottery-Book*, 3d.
13. The *Little Pretty Pocket-Book*, 6d.
14. The *Infant Tutor, or Pretty Little Spelling-Book*, 6d.
15. The *Pretty Book for Children*, 6d.
16. *Tom Trapwood's Art of being Merry and Wise*, 6d.
17. *Tom Trip's History of Birds and Beasts*,  
Price 6d.
18. *Food for the Mind, or a New Riddle-Book*, 6d.
19. *Fables*.

19. *Fables in Verse and Prose by Æsop, and your old Friend Woglog*, 6d.
20. *The Holy Bible abridged*, 6d.
21. *The History of the Creation*, 6d.
22. *A new and noble History of England*, 6d.
23. *Philosophy for Children*, 6d.
24. *Philosophy of Tops and Balls*, 1s.
25. *Pretty Poems for Children 3 Foot high*, 6d.
26. *Pretty Poems for Children 6 Foot high*, 1s.
27. *Lilliputian Magazine, or Golden Library*, 1s.
28. *Short Histories for the Improvement of the Mind*, 1s.
29. *The New Testament, adapted to the Capacities of Children*, 1s.
30. *The Life of our Blessed SAVIOUR*, 1s.
31. *The Lives of the Holy Apostles and Evangelists*, 1s.
32. *The Lives of the Fathers of the Christian Church for the first four Centuries*, 1s.
33. *A Concise Exposition of the Book of Common Prayer, with the Lives of its Compilers*, 1s.
34. *The Museum for Youth*, 1s.

35.

35. *An Easy Spelling-Dictionary for those who would write correctly*, 1s.
36. *A Pocket Dictionary for those who would know the precise Meaning of all the Words in the English Language*, 3s.
37. *A Compendious History of England*, 2s.
38. *The Present State of Great Britain*, 2s.
39. *A Little Book of Letters and Cards, to teach young Ladies and Gentlemen how to write to their Friends in a polite, easy and elegant Manner*, 1s.
40. *The Gentleman and Lady's Key to Polite Literature; or, A Compendious Dictionary of Fabulous History*, 2s.
41. *The News-Readers Pocket-Book; or, A Military Dictionary*, 2s.
42. *A Curious Collection of Voyages, selected from the Writers of all Nations*, 10 Vol. Pr. bound 1l.
43. *A Curious Collection of Travels, selected from the Writers of all Nations*, 10 Vol. Pr. bound 1l.

By

Lista de libros publicados por J. Newbery que aparece al final de *Goody Two shoes* (1766) Opie A 495.

## **5.2. Viejas historias para una nueva literatura: elementos que intervienen en el nacimiento de la literatura infantil inglesa**

Como hemos visto, a mediados del s. XVIII, la extensión de la educación a sectores de población hasta entonces analfabetos y la mayor accesibilidad que éstos tenían al material impreso dan lugar a la creación de un público lector impensable hasta ese momento. La infancia despierta un nuevo interés y preocupación, y numéricamente alcanza una importancia hasta entonces desconocida<sup>1</sup>, de tal manera que el negocio editorial considera rentable responder a las necesidades de este porcentaje de nuevos lectores, y la publicación “*for the amusement of children three feet high*”<sup>2</sup> es, por vez primera, un negocio productivo.

Cuando todos los factores anteriormente mencionados convergen a mediados del s. XVIII, los editores del momento no parten de cero en lo que a material literario se refiere. Varios son los elementos que confluyen para dar lugar a lo que podemos considerar las primeras obras infantiles. Ninguno de los vacilantes intentos iniciales va a tener permanencia alguna, pero reflejan la preocupación por abastecer a los pequeños lectores de un material de lectura adecuado a sus necesidades específicas. El roce que provoca el ajuste entre lo que el público lector infantil demanda, y lo que se cree que es más adecuado y

---

<sup>1</sup> Gracias, como hemos visto, a los avances en pediatría y a la mejora en las condiciones higiénicas y alimenticias.

<sup>2</sup> *A Collection of Pretty Poems for the Amusement of Children Three Feet High*, T. Carnan y F. Newbery (1977).

provechoso, dará lugar a la chispa de la que surge la verdadera literatura infantil:

*“The new system resulting from this opposition, the autonomous children's literary system, soon became stratified itself; already by the middle of the eighteenth century it had developed canonized and non-canonized subsystems”*.<sup>1</sup>

Veamos ahora cuales fueron los elementos, tanto los aprobados como los denostados por las autoridades educativas y religiosas, que van a posibilitar la existencia de este “*autonomous children's literary system*”.

---

<sup>1</sup> Z. Shavit (1986) pág. 159.

### 5.2.1. *Good Godly Books*

Como vimos en el capítulo anterior, para los puritanos toda la creación -y los niños no eran una excepción a esta regla- era algo vil, corrompido por el pecado; la naturaleza pecaminosa de la infancia no provenía sólo del pecado original, sino de la manera en la que eran concebidos. El matrimonio aumentaba el número de hijos al servicio de Dios; pero éste -y no el deseo carnal- debía ser el único motivo para engendrarlos. Con semejantes conflictos, los padres vivían la paternidad con un sentimiento de culpa que intentaban redimir instruyendo a sus hijos para adorar a Dios; la educación se convertía en un deber sagrado y, en muchos casos, en un motivo de ansiedad. Esto, junto con el hecho de que la mortalidad infantil era alta, hacía que una de las prioridades de los puritanos con respecto a sus hijos fuera su preparación para una muerte cercana que, desgraciadamente, tenía lugar en un alto porcentaje de los casos.<sup>1</sup>

Hasta finales del siglo XVII los libros producidos para niños habían sido manuales escolares o de buena conducta. Debido a la influencia de los puritanos este tipo de libros evoluciona para ir centrándose cada vez más en el aspecto religioso. De esta manera, las primeras frases que se aprendían solían tener un significado religioso, igual que las primeras que se leían. Editores y libreros dieron respuesta a esta situación con la publicación de gran número de libros piadosos durante el siglo XVII. El tema central de la mayoría de estas obras era la muerte, normalmente de niños. Se hacía incapié en que la parca no distinguía edades, y podía presentarse de forma imprevista, por lo

---

<sup>1</sup> Véase capítulo 4.3.2. Uno de los primeros libros que reflejan esta preocupación por la muerte en un estado de gracia es un *book of manners*, *Zuchtbüchlein* (1531) de Erasmo de Rotterdam.

tanto, había que estar siempre preparado:

*"O make use of time to get Christ for your souls: spend no time in running up and down, or in playing: O get Christ for your souls, while you are young! Remember now your Creator before you come to a sick-bed: put not off this great work till then, for then you will find it hard work indeed: I know by experience, the devil will tell you it is time enough; and ye are young, and what need ye be in such haste? You will have time enough when you are old".*<sup>1</sup>

Una de las publicaciones más influyentes fue el libro de James Janeway, *A Token for Children, being an Exact Account of the Conversion, Holy and Exemplary Lives, and Joyful Deaths of Several Young Children*, publicado en 1672. *A Token for Children* relata las muertes de trece niños. Ahora nos parece algo morboso y extraño, poco adecuado para estas edades, pero los niños que aquí se describen, no sólo estaban muy familiarizados con la muerte, sino que además estaban “*exceedingly desirous to die*”<sup>2</sup>. En cierto modo, la muerte a temprana edad se consideraba una suerte, siempre que se estuviera en estado de gracia, ya que de esta manera se evitaba estar sometidos a las tentaciones de este mundo.

La piedad infantil constituía el hilo conductor de este tipo de libros; tanto si se trataba de narrar muertes piadosas, como de describir los tormentos de los martirios, el recurso era similar: descripciones breves con muy pocas variables, cuyos protagonistas infantiles daban ejemplo de piedad, esfuerzo y

---

<sup>1</sup> J. Janeway (1672) pag. 1.

<sup>2</sup> Idem.

arrojo. La influencia de *Book of Martyrs*<sup>1</sup> de J. Foxe es clara en este tipo de publicaciones, y especialmente evidente en *A Little Book for Little Children* de Thomas White<sup>2</sup>. En realidad este texto es una especie de réplica en miniatura del *Book of Martyrs*. Por supuesto, los protagonistas en esta ocasión también son niños, pero las torturas descritas, en muchas ocasiones hasta en los detalles más escabrosos, nos hace más difícil entender que fuera un libro dirigido a un público infantil.

El ideal puritano de niño aquí reflejado no es un pequeño alegre y juguetón, sino solemne y serio. Las ideas de J. Locke de que el juego era algo importante en la educación del niño<sup>3</sup> no habían tenido mucha influencia en las prácticas educativas de las familias puritanas.

Según Harvey F. J. Darton, este tipo de obras, a pesar de lo ajeno al mundo de la infancia que nos puedan parecer, constituyen en realidad los primeros ejemplos de literatura infantil:

*“These books were written for use by the young in leisure: they were the first of their kind in England to be so written. They were in that sense ‘children’s books’; and even in this further sense also, that their writers believed the reading of them would induce an emotion which ought to*

---

<sup>1</sup> Publicado en el s. XVI, éste fue sin duda el libro más leído, junto con la Biblia, hasta la publicación de *Pilgrim’s Progres*. Este extenso libro fue durante siglos uno de los pilares de la fe protestante. Se trata de una descripción en orden cronológico de los mártires, desde la época de Nerón , A.D. 67 (capítulo 1) hasta “The Beginnings of American Foreign Missions” (capítulo 22). Podemos encontrarla íntegra en <http://www.ccel.org/f/foxe/martyrs/>.

<sup>2</sup> Aunque encontramos una referencia a esta obra en 1674, la primera edición que se conserva es de 1702. La descripción detallada que de los tormentos hace White sobrepasa los límites de lo que hoy consideramos inocuo para un niño.

<sup>3</sup> J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1989) págs. 119, 168 y 192.



*be pleasant or happy*”.<sup>1</sup>

En su mayoría vieron la luz después de la Restauración. Aunque su meta era instruir a la vez que hacer felices a los niños, su contenido religioso era algo central e inevitable, puesto que la finalidad básica era salvar a los pequeños del infierno. Para tal fin, se consideraba que la Biblia era la lectura más adecuada, y algunas narraciones, como *Milk for Babes Drawn of the Breast of both Testaments* de John Cotton, eran recreaciones de las historias bíblicas.

A pesar de la popularidad de las obras anteriormente citadas, la más relevante fue, sin duda, *Pilgrim's Progress*, de John Bunyan. Aunque no estaba dirigida específicamente a los niños pronto fue adoptada por ellos, ya que, aparte de su significado religioso, ofrecía la posibilidad de otra lectura más lúdica, debido a su forma de novela de caballerías<sup>2</sup>. La combinación de los temas religiosos y de elementos de los relatos de aventuras era, sin duda, garantía de éxito editorial como lo demuestra la popularidad de esta obra, que se seguía editando en el s. XVIII, en muchas ocasiones junto con *Robinson Crusoe*. Aunque *Pilgrim's Progress* pretende ser una guía espiritual, también puede leerse como una narración de aventuras, cosa que sin duda hicieron los niños que accedieron a ella, a pesar de no estarles destinada. Esto es algo comprensible teniendo en cuenta las pocas opciones que los jóvenes lectores tenían. Otras obras que J. Bunyan sí escribió pensando en los más pequeños fueron *A Book for Boys and Girls*<sup>3</sup>, *Grace Abounding to the chief of Sinner, or a Brief Relation of the Exceeding Mercy of God in Christ, to his Poor*

---

<sup>1</sup> J. F. H. Darton (1982) pág. 56.

<sup>2</sup> John Bunyan en *Sighs From Hell* critica la lectura de las obras de caballería y reconoce arrepentido que en su juventud él también cayó en el pecado de su lectura; acto de contrición éste realmente innecesario, pues la influencia de este tipo de literatura en *Pilgrim's Progress* es evidente.

<sup>3</sup> También publicada bajo el título de *Divine Emblems*.

*Servant* y *Country Rhymes for Children*. En el s. XVIII el aumento del número de lectores, muchos de los cuales carecían de recursos económicos para comprar un libro, hizo que las perspectivas de mercado se ampliaran y muchas de estas obras de carácter religioso se publicaron en forma de *chapbook*, por ejemplo *Divine Emblems* de J. Bunyan o *Divine Songs* de I. Watt.

Sin embargo, *Divine Songs for Children* de I. Watts (1715?) refleja ya un cambio de actitud con respecto a los niños, que ya no son seres pecaminosos por naturaleza, sino que nacen en un estado de inocencia:

*“Abroad in the meadows, to see the young lambs  
Run sporting about by the side of their dams,  
With fleeces so clean and so white;  
Or a nest of young doves, in a large open cage,  
When they play all in love, without anger or rage,  
How much may we learn from the sight!  
If we had been ducks, we might dabble in mud,  
Or dogs, we might play till it ended in blood,  
So foul and so fierce are their natures;  
But Thomas and William, and such pretty names,  
Should be cleanly and harmless as doves, or as lambs,  
Those lovely sweet innocent creatures”*.<sup>1</sup>

I. Watt nos recuerda lo que son los pilares de la educación puritana: leer la Biblia, estar preparados para la muerte, reflexionar sobre los tormentos del

---

<sup>1</sup> Citado en A. Arnold (1969) pág. 11.

infierno, evitar las malas compañías y la ociosidad, y obedecer a los padres, especialmente al padre, que era la cabeza espiritual de la familia. Aunque la temática es la misma, el tono es mucho más ligero y se evitan los detalles escabrosos que abundan en las obras del s. XVII. Sus versos formaron parte de la infancia durante casi dos siglos, aprendiéndose y recitándose de memoria en las *Sunday schools*.

La influencia puritana continuó durante el s. XVIII, pero en el nuevo siglo se manifestó en otro aspecto: la preocupación por los beneficios materiales. La prosperidad era una de las manifestaciones del favor divino, reflejo además de una vida alejada de las diversiones y la ociosidad.<sup>1</sup>

A excepción de la Biblia y de estas obras, no existía para los puritanos ninguna lectura adecuada para los jóvenes lectores. La ficción era considerada extremadamente nociva, creaba adicción, distraía de la contemplación divina y era mentira, con lo cual era pecaminoso. En 1635 Richard Sibbs escribía: “*Imagination is the wombe, and Sathan the father of all monstrous conceptions*”.<sup>2</sup> A esto se unía otro agravante, estas historias eran una pérdida de tiempo:

*“The thought of the precious time misspent on such frivolity grieved the mercantile mind as much as the lies involved, for there was always*

---

<sup>1</sup> Es curioso que de las muertes que describe J. Janeway sólo la titulada “*A Poor Street Child*” describe a un niño que era realmente malvado: “*My friend, eyeing the glory of God, discharged the parish of the child, and took him as his own; yet there seemed to be little hopes of doing good upon him, for he was a very monster of wickedness, and a thousand times more miserable and vile by his sin, than by his poverty. He was running to hell as fast as he could go, and was old in vice when he was but young in years: one scarcely hears of one so like the devil in his infancy, as was this poor child*”.

<sup>2</sup> R. Sibbs, *The Soules Conflict*, citado en G. Avery y J. Briggs (1989) pág. 98.

*much Puritan uneasiness about leisure and much emphasis on material gain*”.<sup>1</sup>

Estas ideas conducen a una cruzada contra Tom Thumb, hadas, elfos y demás personajes de ficción<sup>2</sup>; de no haber ganado estos últimos la batalla, es probable que los niños de finales del s. XVII y principios del XVIII, no hubieran tenido realmente otra opción que pasar “*all the time either in secret prayer, reading the scriptures and good books, learning his catechism, or hearing the Word of God*”.<sup>3</sup>

Este conflicto entre la literatura infantil oficial y los *chapbooks* se prolonga a lo largo de todo el s. XVIII; pero no son sólo los puritanos los que toman partido, sino todas las instituciones y poderes religiosos.

Vimos en el primer capítulo que la alfabetización, gracias a las instituciones benéficas, había alcanzado a mediados del s. XVIII a un sector considerable de las clases bajas, lo que constituía una novedad con respecto a épocas anteriores. No obstante, el negocio editorial no reaccionó hasta mediados del s. XVIII a la nueva situación y solamente respondía a las necesidades y capacidades educativas y económicas de la burguesía. Los sectores más bajos de la población alfabetizada tenían que recurrir a los *chapbooks*, que eran textos más sencillos y baratos. Las instituciones religiosas alarmadas por los peligros que en este tipo de literatura podían acechar a los más pequeños, comienzan a publicar pequeños folletos de contenido moralizante. La única manera de evitar que los niños leyeran *chapbooks* era darles material de lectura alternativo. La primera persona en

---

<sup>1</sup> G. Avery (1989) pág 99.

<sup>2</sup> Esta actitud tiene su paralelo en la literatura actual con las versiones de estas historias manipuladas con determinados objetivos psicológicos o pedagógicos, y las modificaciones políticamente correctas.

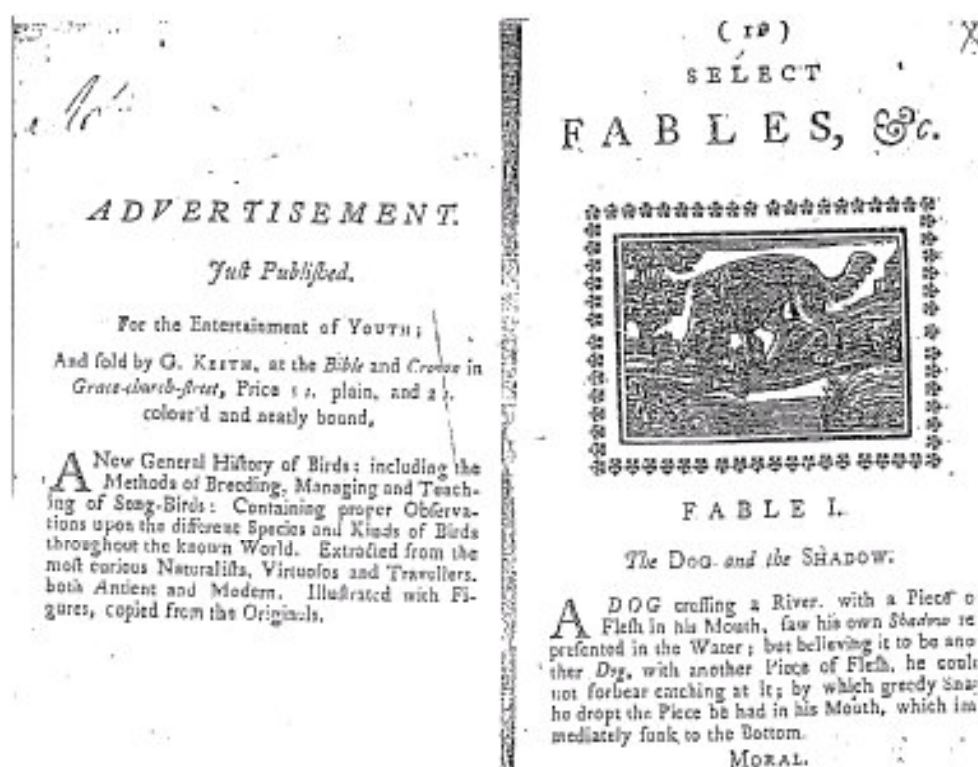
<sup>3</sup> J. Janeway (1672) pág. 23.

intentar llenar este hueco fue Hannah Moore (1745-1833). Esta entusiasta de las *Sunday Schools*, junto con algunos de sus amigos, publica una serie de libritos a bajo precio (*Cheap Repository Tracts*) que van a imitar en muchos aspectos a los *chapbooks* con los que compiten.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Utilizan el mismo formato, idéntica estructura, e incluso las mismas ilustraciones. Para más información sobre este aspecto véase Z. Shavit (1986) págs. 169-170

### 5.2.2. Y llegaron de Oriente...: Fábula, *Gesta Romanorum* y Bestiarios



Aesop Fables (175?) OPIE C 31 (1).

El único tipo de ficción al que los puritanos no ponían objeción alguna era a las fábulas de Esopo, según Locke “*the only book almost that I know fit for children*”.<sup>1</sup>

La primera traducción al inglés fue en 1484. Caxton las publicó cuando ya eran conocidas por el público, pues se habían usado en Grecia, en Roma y después en las escuelas cristianas de toda Europa. Habían sufrido tantas transformaciones que las fábulas de la Edad Media eran en realidad una obra medieval con una base clásica, que además albergaba fábulas de muchos otros autores, hasta tal punto que llegó un momento en que era imposible discernir las que realmente pertenecían a Esopo.

Leyendo cualquiera de las fábulas del texto de Caxton, nos damos cuenta de que no estaban dirigidas a los niños, pero su narración directa y dinámica junto con el hecho de que los animales son un motivo siempre atractivo para los más pequeños, hacen comprensible que los pocos lectores infantiles que había en esta época se vieran atraídos por estos textos:

*“Caxton Men sayen comynly that it is not good to ete plommes with his lord / ne to the poure it is not good to haue partage and dyuysyon with hym whiche is ryche & myghty / wherof Esope reherceth suche a fable / The cowe / the gote & the sheep went ones a huntyng & chase / with the lyon & toke a herte / And whanne they came to haue theyr parte / the lyon sayd to them / My lordes I late you wete / that the fyrst part is myn by cause I am your lord / the second by cause / I am stronger than ye be / the thyrd / by cause I ranne more swyfter than ye dyd / And who so euer toucheth the fourthe parte / he shalle be myn mortal enemy / And thus he took for hym self alone the herte / And therefore this fable*

---

<sup>1</sup> J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1989) pág. 242. En la lista de libros infantiles del Reverendo Ash, las fábulas de Esopo, *Robinson Crusoe* y las aventuras de Gay of Warwick son las únicas obras de ficción que aparecen. Esopo y Catón son, dentro de los autores aceptados por los pensadores antes del s. XVIII, los más adecuados para niños. Para más información P. Hunt (1995) págs. 10 ss. G. Adams (1986) págs. 8-12, analiza las primeras fábulas de las que tenemos constancia, encontradas en tablillas sumerias.

*techeth to al folk / that the poure ought not to hold felauship with the myghty / For the myghty man is neuer feythfull to the poure*”.<sup>1</sup>

En la segunda mitad del s. XVI las fábulas se usaban con frecuencia en la enseñanza del inglés y también del latín. Pero fuera del ámbito escolar, pronto se percibió su valor como literatura de entretenimiento. A partir del s. XVII, fueron adaptadas para niños por John Brinsley (1624), S. Croxall (1722) y R. Dodsley (1761) entre otros. Quizá la versión más significativa fue la de Roger L'Estrange (1692). F. J. Harvey Darton señala que, junto con la extensión de su recopilación –más de 500 fábulas- cabe destacar que L'Estrange tenía “*certain psychology of childhood in his outlook*” y “*the right touch of truth and humour, and puts the fable in its proper period – the eternal days of ‘once upon a time’*”.<sup>2</sup>

Muchas de las fábulas de Esopo tienen su origen en la India. Los cuentos hindúes aparecen ya en Heródoto, y llegaron en muchos casos a Europa a través de traducciones persas. Las fábulas de Bidpai, procedentes del *Panchatantra*, así como otros cuentos hindúes y sánscritos, fueron traducidas por primera vez por Sir Thomas North en 1570<sup>3</sup>. Aunque nunca fueron tan populares como las de Esopo, su influencia en las distintas literaturas europeas es fundamental:

*“The animal fables of the Panchatantra (the Five Books), stories from the Buddhist Jatakas (tales of the many incarnations of the Buddha),*

---

<sup>1</sup> Una transcripción de la edición de 1489 de Caxton de las fábulas la podemos encontrar en <http://www.mythfolklore.net/aesopica/caxton/>.

<sup>2</sup> F. J. Harvey Darton (1982) pág. 16. Para J.H. Plumb (1975) ésta es la primera edición infantil. J. Locke estaba a favor de usar una versión simplificada e ilustrada de las fábulas, y publicó una edición en 1703.

<sup>3</sup> En el s. XVIII también hubo ediciones para los más jóvenes bajo el título *The Fables of Pilpay*. Supuestamente son historias contadas por un sabio inglés llamado Bidpay, Pilpay, Vishnucarman o Sendeban a su rey para instarle a un comportamiento virtuoso. Para más información sobre el papel que jugaron las



*and tales from the Suka Saphati (Seventy Tales of a Parrot), passed through the East into Europe, enriching the literature of every country they touched”.*<sup>1</sup>

Muchas de las historias cuyo origen hemos fijado en la India, fueron absorbidas en el *Gesta Romanorum*<sup>2</sup> (*The Acts of Romans*). Se trata de una recopilación de textos en latín, a los que se añadía una moraleja; una mezcla de leyendas, historias clásicas, crónicas históricas y cuentos orientales, incorporados y adaptados al contexto de la Europa feudal:

*“The Gesta were themselves ‘deeds’ of a fantastical synthesis of history, myth and religion”.*<sup>3</sup>

La fecha y autor de esta recopilación son desconocidos. Probablemente fueran historias recopiladas por un inglés en torno a 1300; la primera edición inglesa de la que tenemos constancia es de Wynkyn de Worde (1510), pero antes de esa fecha era una obra conocida en toda Europa.

El público al que iban dirigidas estas narraciones no era específicamente juvenil, sino que estaba pensado para “*grown-up children, for ignorant or half-instructed folk who sought pleasant and profitable*

---

traducciones de Sir T. North en el desarrollo de la literatura inglesa, véase:  
[www://caterall.net/CHEL7IV70101.html](http://caterall.net/CHEL7IV70101.html).

<sup>1</sup> Para más información véase K.Goshal en:

<http://www.geocities.com/Athens/Academy/5185/16-3CulturalLifeOfIndia.htm> (“Cultural Life of India”).

<sup>2</sup> Originariamente fue un texto destinado a las comunidades monásticas, pero en el capítulo 155 de su versión en latín encontramos una descripción de toda una familia reunida alrededor del fuego para oír estas historias. Algunas de ellas aparecen en el *Decamerón* y en *Los Cuentos de Canterbury*. Más información en F.J. Harvey Darton, (1982) y <http://www.newadvent.org/cathen/06539b.htm> (1995)

<sup>3</sup> F. J. Harvey Darton (1982) pág. 26.

*knowledge, usually perhaps in monastic surroundings, but also in the ordinary domestic life of cultivated households”.*<sup>1</sup>

Tuvo numerosas ediciones, siendo la última conocida la de 1722. Después parece que casi desapareció durante algún tiempo para reaparecer más tarde, no ya como obra completa, sino como fuente de numerosos ingredientes de las historias infantiles.

También de Oriente, probablemente de Egipto, llega otra fuente de inspiración para los libros infantiles: el Bestiario.<sup>2</sup>

El bestiario Medieval dio lugar a libros para niños, algunos instructivos y, otros, elaboraciones de mundos fantásticos:

*“The Bestiaries are a genuine cousin of Fable, and they also fell, like the ingredients of Gesta Romanorum, into the Church’s hands, or perhaps were compiled for devout purposes. They did not get so far as being printed for ordinary use, but they passed into men’s minds and emerged in children’s books very oddly”.*<sup>3</sup>

Su influencia llegó a los textos infantiles, especialmente a través de los libros de viajes.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> F.J. Harvey Darton (1982) pág. 24

<sup>2</sup> Podemos rastrear muchos elementos en Plinio, Aristóteles, Heródoto o el *Physiologus*.

<sup>3</sup> F. J. Harvey Darton(1982) pág. 27.

<sup>4</sup> Especialmente importante es su influencia en *Los Viajes de Sir John Mandeville*. En este libro aparecen numerosos animales, algunos de ellos reales, pero con notas fantásticas: gusanos y caracoles enormes (pág. 221) una planta cuyo fruto parecido a la calabaza alberga en su interior un animal semejante a las ovejas (pág. 278) rinocerontes, jabalies y puercoespines con algunas pinceladas fabulosas (pág. 298 ss) etc. F.J. Harvey Darton (1982) cita en pág. 27 la descripción peculiar que aparece en esta obra de los camellos, con la interesante particularidad de que la cita está extraída de un *chapbook* de 1705, es decir de una pequeña publicación que con toda seguridad pasaba por manos infantiles.

### 5.2.3. Primeras ilustraciones: *Orbis Sensualium Pictus* y *Street Cries*

Como hemos visto, durante el siglo XVII las publicaciones dirigidas a niños eran bien moralizantes, o bien educativas. Estos dos tipos de libros constituían la literatura infantil “oficial” del momento y, aunque a gran distancia del concepto moderno de literatura infantil, ambos aportaron elementos importantes.

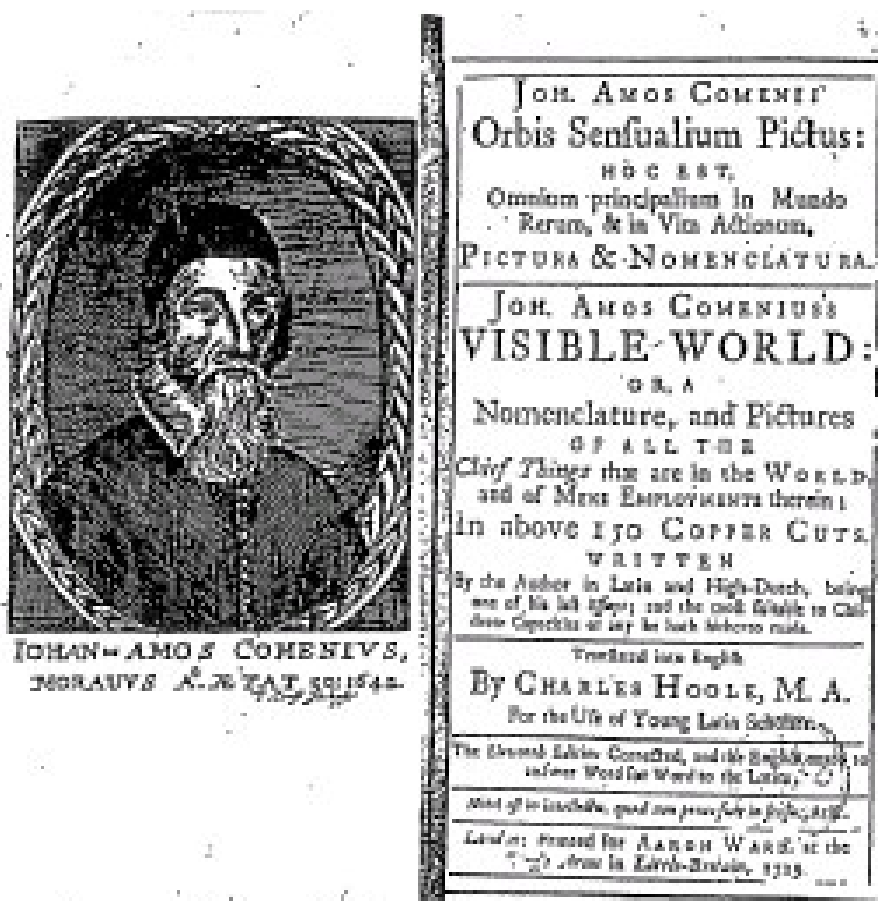
En lo que se refiere a los libros educativos, los libros de texto del momento, supusieron un paso importante en el reconocimiento del valor de la ilustración en los libros infantiles. Ya en 1570, John Hart publicó *A Methode, or Comfortable Beginning for all Unlearned*, que contiene el primer abecedario ilustrado<sup>1</sup>. Pero tendremos que esperar a la publicación de *Orbis Sensualium Pictus*<sup>2</sup> de Comenius para que se reconozca el valor que las ilustraciones tienen en los textos infantiles. Esta obra supone un primer ejemplo de enciclopedia ilustrada dirigida exclusivamente a los niños. Pretendía estimular su curiosidad ligando conceptos de entretenimiento y educación y subordinando el texto a las ilustraciones. En palabras de su autor, la finalidad del texto era motivar a los niños al estudio de tal manera que “*they may not conceit a torment to be in the School, but dandity-fare. For it is apparent, that Children (even from their Infancy almost) are delighted with Pictures, and willingly please their eyes with their sights*”.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> No obstante, los abecedarios ilustrados no se generalizan hasta el s. XVIII.

<sup>2</sup> Publicada en Nuremberg en 1658 y traducida al inglés por Charles Hoole en 1659.

<sup>3</sup> Prefacio de la edición inglesa de 1729. OPIE B 65 .



Portada de Orbis Sensualium Pictus (1729) OPIE B 65.

Aunque su formato y el gran número de ilustraciones hace pensar que se trataba de un libro muy caro, y por lo tanto reservado a una élite, fue una verdadera revolución pedagógica que se reeditó hasta finales del siglo XIX.

Otra fuente importante de ilustraciones infantiles fueron los *Street Cries*. Se trata de ilustraciones representando a personajes de distintos oficios, vendiendo o anunciándose en las calles. Suelen ir acompañadas de un texto que recoge los pregones con los que se anunciaban y una referencia a su oficio. Al igual que las *Nursery Rhymes*, cuyos textos a veces nos recuerdan, “*London Cries, devoted by definition to the portrayal of public life, shift from vehicles of communal amusement among men in the seventeenth century to instruments of private instruction for the individual child by the middle of the eighteenth century*”.<sup>1</sup>

En efecto, a pesar de no estar destinadas a los más pequeños, a mediados del s. XVIII se reconocen claramente como un género infantil, de tal manera que dieciseis de los veinticinco *London Cries* publicados en Inglaterra estaban expresamente dirigidos a ellos. La primera edición para niños fue *The Cryes [sic] of London* (“*Engraved and Sold by J. Kirk*”)<sup>2</sup>. Aunque algunas ediciones eran caras, también con frecuencia se publicaban en los *chapbooks*.

La edición más importante fue la de Marcellus Laroon *Cryes [sic] of the City of London Drawne after the Life*, cuya influencia se refiere más a las ilustraciones que al texto:

---

<sup>1</sup> Una información mucho más amplia sobre el origen, las primeras ediciones y el papel que estas ilustraciones tuvieron en los comienzos de la literatura infantil la tenemos en S. Shesgreen y D. Bywater (1998).

<sup>2</sup> Más información sobre los primeros *Cries* de los que se tiene noticia de que fueran específicamente publicados para niños en S. Shesgreen y D. Bywaters (1998) págs. 14 ss.

*“This popular book became the single most powerful influence on the illustration of children’s Cries in the late eighteenth and early nineteenth centuries, when its images were plagiarized by virtually every juvenile book publisher working in the genre”.*<sup>1</sup>

Muchas rimas consistían en transformaciones y permutaciones de elementos básicos que, tal y como señala P. Burke (1978), variaban con facilidad para adaptarse a las circunstancias concretas de los mercados londinenses o a cualquier otro tema de actualidad. Precisamente su actualidad hace de los *“crys”* un espejo del prestigio social de un amplio abanico de ocupaciones accesibles a los niños de clase media-baja: servicio doméstico, aprendices en tiendas u otros oficios manuales.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> S. Shesgreen y D. Bywaters (1998) pág. 7. A pesar de su influencia, este libro no estaba pensado para niños ya que costaba media guinea. El sueldo de un trabajador de la construcción era entre ocho y diez peniques diarios. Cfr.P. Brown y S.V. Hopkins en E.M. Carus-Wilson (1962) vol. III.

<sup>2</sup> Véase J. C. Steward (1995) pág. 175.

## 1 The Cries of London

*London: Printed by J. Catnach, 2 Monmouth Court, Seven Dials (no date)*

### Cherries

HERE'S round and sound,  
Black and white heart cherries,  
Two-pence a pound.



### Oranges

HERE'S oranges nice!  
At a very small price,  
I sell them all two for a penny.  
Ripe, juicy, and sweet,  
Just fit for to eat,  
So customers buy a good many.



### Toys

HERE'S your toys, for  
girls and boys,  
Only a penny, or a dirty  
pial or bottle.



### Milk Below

RAIN, frost, or snow, or  
hot or cold,  
I travel up and down,  
The cream and milk you buy  
of me  
Is best in all the town.  
For custards, puddings, or for tea,  
There's none like those you buy of me.



### Crumpling Codling

COME, buy my Crumpli:  
Codlings,  
Buy all my Crumplings.  
Some of them you may see  
raw,  
Of the rest make dumplings  
Or pies, or puddings, which  
you please.



### Filberts

COME, buy my filberts  
ripe and brown,  
They are the best in all the  
town,  
I sell them for a great a  
pound,  
And warrant them all good and sound,  
You're welcome for to crack and try,  
They are so good I'm sure you'll buy.



*The Cries of London*, Printed by J. Catnach, 2 Monmouth Court, Seven Dials (s.f.) en A. Arnold (1969) pág. 76.

### 5.2.4. *Fairy Tales*

Los cuentos populares, transmitidos de generación en generación, no se empiezan a recoger por escrito hasta finales del s. XVII, con la excepción de uno de los más conocidos, *Tom Thumb*, que ya aparece impreso en 1621.

La publicación, en 1697, de *Contes du Temps Passé*,<sup>1</sup> supuso el paso de una serie de narraciones del ámbito del folklore y el mito al de la creación literaria<sup>2</sup>. Pero Charles Perrault fue sólo un exponente de una moda que llevó a grupos de escritores y de mujeres a reunirse en los salones aristocráticos de la Francia del s. XVII<sup>3</sup>. A mediados de siglo algunos intelectuales ya habían comenzado a considerar estas narraciones adecuadas solamente para niños y clases bajas, argumentando que eran demasiado simples para el entretenimiento de la clase más culta. Curiosamente, de forma simultánea, se había puesto de moda la creación de una serie de cuentos basados en los textos tradicionales. En la última década del S. XVII, los *fairy tales* eran algo tan aceptado que comenzaron a ser recogidos por escrito<sup>4</sup>.

Con la excepción de Perrault, la mayoría de las elaboraciones literarias de los cuentos de hadas fueron llevadas a cabo por mujeres: Mme D’Aulnoy, Mme de Murat, Mlle L’Héritier o Rose Cumont de la Force.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Se traducirán al inglés como *Tales of Mother Goose*.

<sup>2</sup> Cfr. P. Brooks (1969) pág. 11.

<sup>3</sup> Estas veladas eran la oportunidad de estas mujeres de demostrar su inteligencia y educación, a través de los diferentes juegos literarios que allí se llevaban a cabo

<sup>4</sup> Aunque algunos intelectuales siguen manteniendo una actitud ambivalente. Recuérdese la polémica sobre la autoría de los cuentos de Perrault. Véase Z. Shavit (1986). Según este autor una vez que se aceptaba que estas narraciones estaban destinadas a niños y clases bajas, los adultos de las clases altas podían disfrutarlas bajo el pretexto de estar dirigiéndose a ese tipo de público menos culto.

<sup>5</sup> Quizá esto se deba a la necesidad de estas mujeres cultas de las clases altas de elaborar otras alternativas socio-culturales diferentes a las aportadas por los hombres.



Estos cuentos, tal y como los recogió Perrault, no estaban pensados para niños, como lo demuestra el hecho de que en sus versiones originales abundan los asesinatos, adulterios y los contenidos novelesco-cortesanos.<sup>1</sup> En realidad Perrault tampoco es un antropólogo que trascriba fielmente las narraciones tal y como las recoge del pueblo, sino que las transforma en gran medida para adaptarla a los gustos y estilo de las tertulias que se formaban en aquellos salones franceses de finales de siglo, siendo reflejo, de esta manera, de una sociedad aristocrática, de sus valores y normas sociales.

En 1729 se llevó a cabo la traducción al inglés de los cuentos de Ch. Perrault con el nombre de *Histories, or Tales of Past times. Told by Mother Goose*, y rápidamente empezaron a aparecer en los *chapbooks*. J. Newbery publicó una versión bilingüe adaptada para niños, para que sirviera de enseñanza del francés. No fue hasta su sexta edición, en 1772, cuando se publicó sólo en inglés para mero entretenimiento de los pequeños. Después las versiones en forma de *chapbooks* fueron frecuentes, aunque habían tardado más de medio siglo en alcanzar a la gran mayoría de los pequeños lectores.

Las elaboraciones literarias de los cuentos de hadas para niños se basan más en los escritos por esas damas francesas que en los de Perrault. Empezaron a utilizarse en la segunda o tercera década del XVIII, cuando al mismo tiempo que se seguían usando en los salones de la aristocracia y la burguesía, se comenzaron a introducir en los *primers* y los libros infantiles

---

<sup>1</sup> En las primeras versiones de Cenicienta, ésta asesina a su madrastra a instigación de la segunda hija, más malvada todavía. Cfr. B. Hürlimann (1968) pág. 38.

para jóvenes de las clases altas, añadiéndoles un fuerte contenido moralizante.<sup>1</sup>

Poco a poco estos cuentos “*simply moved lower down the social pyramid, to find a final refuge in the labourer’s cottage as a subculture of women and children*”.<sup>2</sup>

Los cuentos fueron descendiendo en la escala social, se popularizaron progresivamente y, en este proceso, se fueron modificando. Cuando llegaron a los más pequeños habían perdido ya parte de su forma original: se les había añadido moralejas finales, se habían reforzado los contenidos reflejos de una sociedad patriarcal en detrimento de aquellos elementos más femeninos<sup>3</sup> y, en general, se habían suprimido los contenidos crueles, violentos o cortesanos. Pero no han desaparecido todos los elementos “malvados”, los cuentos están llenos de ogros, brujas y madrastras, sin cuya maldad probablemente no resultarían tan atractivos para los niños; y es que, según algunos críticos, “*el niño normal necesita esta personificación extrahumana de lo malo*” por lo que estos relatos “*satisfacen las necesidades elementales e inconscientes del corazón humano*”.<sup>4</sup>

Conforme los cuentos se fueron democratizando y poniéndose al alcance de un sector cada vez más amplio de la población, los enemigos que

---

<sup>1</sup> G. Avery y J. Briggs, (1989) págs. 133 ss. Esto no quiere decir que antes de esta época los niños no tuvieran acceso a los cuentos, ya que oían, igual que sus padres, las narraciones orales que de estas historias se realizaban. La popularidad de estos cuentos no se limita a las clases bajas, sino que también eran compartidos por los niños de las clases más altas. Véase R. D. Altick (1957) pág. 38 ss.

<sup>2</sup> B. Capp (1988) pág. 202.

<sup>3</sup> De lo que estamos hablando no es de feminismo. Las mujeres que escribían estos cuentos simplemente reflejaban su forma de pensar frente a temas como los matrimonios concertados, la fidelidad o la ternura en la pareja. Aunque en estas historias el poder lo detentan las brujas malas o las hadas buenas, las protagonistas siguen siendo heroínas sumisas. Según G. Avery y J. Briggs (1989) pág. 127, no hay una crítica a los valores patriarcales, aunque algunos de estos cuentos “*created a setting ... that placed women in greater control of their destinies than in fairy tales by men*”. A. Lurie (1990), en pág. 34, sostiene la opinión contraria, al defender que estas historias “*portrayed a society in which women were as competent as men, at every age and in every class*”. Opina, al igual que Rober Graves que estos cuentos son “*survivals of an older, matriarchal culture and faith*”.

<sup>4</sup> B. Hürliman (1968) pág. 40.

acechaban salieron a la luz. Empezaron a alzarse voces cada vez más animosas en su contra; para los puritanos todo producto de la imaginación era nefasto, contrario a los designios divinos; otros pensaban que el desarrollo de la imaginación era contrario al de la razón. De esta manera, a pesar de que comercialmente eran una apuesta segura, conforme avanzaba el s. XVIII cada vez menos editores se atrevían a publicar estos cuentos<sup>1</sup>. Pero los moralistas pronto se dieron cuenta de que su popularidad podía constituir una baza importante en la educación de los pequeños, y adaptaron la estructura y los personajes de estos relatos de tal manera que “*the fairy was transformed into a religious power, while giants and wild beasts were replaced by dishonesty, gambling, and alcoholism*”.<sup>2</sup>

Oficialmente excluidos de las listas de libros infantiles, los cuentos tradicionales encontraron su refugio en los *chapbooks*, reforzándose así su imagen negativa que continuó hasta mediados del XIX.

Bettina Hürlimann (1968) defiende que hay elementos semejantes en los cuentos de todo el mundo<sup>3</sup> y que las raíces de los europeos están en el Medio Oriente, en concreto en *Las Mil y una Noches*. Se trata de una serie de cuentos que llegaron a Europa de mano del diplomático francés Anton Galland en el s. XVII, casi veinte años antes de que se publicaran los de Perrault. Se sabe que figuraban por escrito en lengua árabe, al menos desde 1545; sin embargo, los orígenes de algunas de sus historias se remontan a Persia, e incluso a la India.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Queda así de manifiesto la dualidad de público lector que caracteriza la literatura infantil, que debe ser atrayente para los pequeños pero aceptada por los adultos.

<sup>2</sup> Z. Shavit (1986) pág. 171.

<sup>3</sup> En este sentido son imprescindibles los estudios de V. Propp (1978) y (1984).

<sup>4</sup> B. Hürliman (1968) págs. 41-2.

La primera traducción al inglés, *Arabian Nights Entertainments* (1706-1717), estaba compuesta de cuatro volúmenes<sup>1</sup>. La extensión de esta publicación y el momento en el que tiene lugar pone de manifiesto que estaba destinada a adultos:

*“For sure, the Arabian Nights was not published as a children’s book – such a concept barely existed in 1706- but it quickly figured among those books which children might be expected, or might not be allowed to read”.<sup>2</sup>*

No obstante, ya en 1711, Pope lo recomendaba como lectura adecuada para los más jóvenes lectores, entre los cuales debió ser realmente popular a juzgar por las numerosas versiones abreviadas y adaptaciones baratas.

---

<sup>1</sup> Sólo se conservan dos copias, una en la colección Opie de la Bodleian Library y otra en la biblioteca de la Universidad de Princeton.

<sup>2</sup> B. Alderson en G. Avery y J. Briggs (1989) pág. 10.

La polémica sobre el destinatario de estos cuentos continúa aún en el s. XX. Cuando en 1962 Peter Opie se adelantó a la Bodleian Library en su adquisición, los responsables de la biblioteca dijeron “*I thought he collected Children’s Books; I hope you expurgated it first*”, extracto del diario de P. Opie, citado en C. Hurst en G. Avery y J. Briggs (1989) pág. 31.

### 5.2.5. Otras influencias: *Nursery Rhymes*, Épica Medieval y literatura de viajes

#### ***Nursery Rhymes***

En América se denominan *Mother Goose Songs*. El término aparece por primera vez en la tercera década del s. XIX, antes de estas fechas estos versos se conocen con el nombre de *songs* o *ditties*, y en el siglo XVIII, con el título de *Tommy Thumb's* o *Mother Goose's songs*. Son juegos de palabras versificados que, según A. Arnold, son parte del folklore popular de los adultos que con el tiempo han perdido su contexto y han quedado fosilizados en el universo infantil; por eso “*Nursery rhymes don't have to make sense, and if they happen to do so, it is probably accidental*”.<sup>1</sup>

El tono jovial, jocoso y atrevido de algunas, evidencia que no estaban dirigidas a los niños:

*“It can be safely stated that the overwhelming majority of nursely rhymes were not in the first place composed for children; in fact many are survivals of an adult code of joviality, and in their original wording were, by present standards, strikingly unsuitable for those of tender years”.*<sup>2</sup>

Según I. Opie y P. Opie, de aquéllas cuyo origen se remonta a fechas anteriores a 1800 las únicas que realmente fueron compuestas para niños

---

<sup>1</sup> A. Arnold (1969) pag.57.

<sup>2</sup> I. Opie y P. Opie (1975) pág. 3.

fueron los alfabetos rimados, las cancioncillas que acompañan a los juegos infantiles y las nanas<sup>1</sup>. El proceso de apropiación no tiene misterio alguno. Hemos visto que los niños participaban en todos los aspectos del mundo de los adultos, incluso “*many parents saw nothing unusual in their children hearing strong language or savouring strong drink*”<sup>2</sup>, esto explica el hecho de que las cancioncillas de taberna, muchas de ellas subidas de tono, fueran perfectamente conocidas por los más pequeños.

Pocas de estas rimas son anteriores a principios del s. XVII, y los fragmentos más antiguos que nos han llegado corresponden a “*unrhymed folk chants ..., counting out formulas... the simpler infant amusements, and a number of riddles*”.<sup>3</sup>

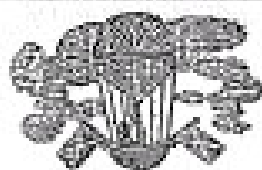
---

<sup>1</sup> Véase I. Opie y P. Opie (1975) pág. 1-11. Para más información sobre su origen ver también Z. Sutherland (1981) y D.L. Monson y M.H. Arbutnot (1981) pág. 79-82.

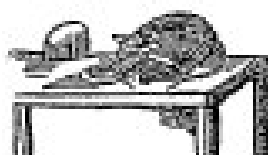
G. Adams (1986) considera algunos versos sumerios como los primeros ejemplos de canciones de cuna, véase págs. 2-6.

<sup>2</sup> I. Opie y P. Opie (1975) pág. 4. G. Gurson (1976) en un estudio histórico sobre alimentación infantil, también señala que con frecuencia los niños tomaban bebidas alcohólicas.

<sup>3</sup> Ibid., pág. 8.



**W**HAT is the news of the day,  
Good neighbour I pray,  
They say the balloon,  
Is gone up to the moon.



**T**HE hula monkey  
Doth skip and play,  
He runs by night,  
And sleeps by day.



**T**HIS is the Cat  
That killed the Cock,  
For waking her  
At five o'clock.



**W**HO comes here  
A Grenadier,  
What do you want  
A jolt of beer,  
Where's your money  
I've forgot.  
Get you gone  
You drunken set.



*Nurse Love-Child's Legacy*, London: Printed by J.Catnach, 2 Monmouth Court, Seven Dials (s.f.) en A. Arnold (1969) pág. 62.

## **Épica Medieval**

En el prólogo a *La Morte d'Arthur*, Caxton se defiende de los que creen que las historias del rey Arturo eran “*feigned and fables*”. Caxton mantiene su veracidad y las imprime para que “*noble men may see and learn the noble acts of chivalry, the gentle and virtuous deeds that some knights used in those days*”.<sup>1</sup>

La épica medieval, morada de héroes, dragones y elementos mágicos<sup>2</sup> a los que se les da un barniz religioso, tiene orígenes variados. Algunas narraciones eran productos elaborados, provienen del folklore escandinavo. En las versiones originales estas historias estaban dirigidas a una audiencia culta y sofisticada, pero cuando las clases altas perdieron el gusto por este tipo de literatura “*they became not only the stuff of romantic fiction for the common people... but also the earliest books for children which provided the qualities of wholesomeness and excitement which have always been amongst the most important features of juvenile fiction*”.<sup>3</sup>

El viaje de estas historias a las estanterías infantiles comienza en el Renacimiento. Con el redescubrimiento de los clásicos y el desdén por la cultura medieval, se produce un desprecio de las viejas historias de caballería. A partir del s. XVII las publicaciones más cuidadas ya no se ocupan de ellas, mientras que los impresores de baladas y de literatura popular editan versiones adaptadas y reducidas, a pesar de las críticas de los más importantes teóricos de la educación, y al margen de las deprimentes lecturas oficiales.

---

<sup>1</sup> E. Rhys (ed.) (1913) pág. 3.

<sup>2</sup> Sin duda las conocidas historias de Harry Potter son también deudoras de este mundo medieval.

<sup>3</sup> V.E. Neuburg (1968) pág. 8.



Los *chapbooks* constituyen, así, el puente que facilita el acercamiento de los niños a estas historias desterradas de los salones de la nobleza medieval:

*“Besides a retelling of the story, the chapbook provided and abridgement which was very much more suitable for reading than the often prolix verse which had delighted generations of listeners in the Middle Ages”*.<sup>1</sup>

Muchos autores de la época constatan este cambio y explican que este tipo de literatura era propio de “*servants, children and old women*”,<sup>2</sup> lo que F. J. Harvey Darton denomina “*wonder-tales for simple minds*”.<sup>3</sup>

Los héroes medievales como Robin Hood<sup>4</sup>, el Rey Arturo, Guy of Warwick, San Jorge o Bevis of Southampton, representantes de un orden social desaparecido, siguieron conservando su heroicidad y aplomo, refugiados en la fantasía del mundo literario infantil y de otras “*simple minds*”, en narraciones de universos masculinos que mezclan nombres históricos, infieles, criaturas procedentes del Bestiario y Arcadias lejanas.

A mediados del s. XVIII cuando los empresarios del incipiente público infantil miran a su alrededor en busca de material para sus clientes, se recuperan estas historias que, en realidad, nunca habían desaparecido del todo.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1968) pág. 10.

<sup>2</sup> V. E. Neuburg (1977) pág. 95.

<sup>3</sup> F. J. Harvey Darton (1982) pág. 32.

<sup>4</sup> Probablemente el primer libro impreso sobre Robin Hood fue *Geste of Robyn Hode*, impreso por W. De Worde aproximadamente en 1510.

<sup>5</sup> En *The Child's New Plaything* (1743) Mary Cooper incluye historias como las de Fortunatus, Guy of Warwick, San Jorge y el dragón o Reynard de Fox.

## Literatura de Viajes

Como hemos visto, debido a la influencia del puritanismo, la ficción no era considerada adecuada para los niños, pero éstos contaban con dos valiosos sustitutos: los libros históricos y, especialmente, la literatura de viajes<sup>1</sup>. En una época en la que el mundo aún estaba siendo descubierto y la ciencia no dejaba de ser ocupación excéntrica de unas mentes en muchos casos más imaginativas que racionales, los libros de viajes eran fuentes inagotables de fantasía y aventura.

Algunos de ellos eran simplemente guías de navegación, pero “*there are besides these, a vast number of other travels: a sort of books that have a very good mixture of delight and usefulness*”.<sup>2</sup>

Los primeros grandes viajeros, como Marco Polo (1254-1324), exploraron las rutas de China a Europa y la narración de sus aventuras despertó el interés por la geografía.

Por otro lado, T. More abrió una nueva vía en el terreno de la especulación literaria con la creación de Utopía. En realidad, ya había para entonces muchas utopías y distopías en la literatura de viajes ya que las crónicas de las peregrinaciones y cruzadas solían mezclar realidad y fantasía. El mayor exponente de este tipo de relatos fue The Travels of Sir John Mandeville, una combinación de hechos reales y fabulosos que pretende ser una guía para aquellos que quieran peregrinar a Jerusalén. Escrito en francés

---

<sup>1</sup> J. Locke “*Some Thoughts Concerning the Reading and Study for a Gentleman*” en The Works of John Locke (1823) vol III, pág. 298. J. Locke recomienda libros de historia geografía y, además libros de viajes de algunos autores ingleses “*as Dandys, Brown, Gage, and Dampier*” a los que añade algunos de autores franceses.

<sup>2</sup> Idem.

en la segunda mitad del s. XIV, la primera traducción al inglés se llevó a cabo a finales de este siglo y fue uno de los libros más populares hasta el s. XVII.<sup>1</sup>

A pesar de sus historias de mujeres convertidas en dragón, costas cubiertas de rubíes, aves fénix, monstruos con cuerpo de cabra y cabeza de hombre, y gigantes, su veracidad era incuestionable para los lectores de la Edad Media; durante muchos siglos se creyó en la existencia de Sir John Mandeville, que narra en primera persona su accidentada travesía a Tierra Santa:

*“...yo, John Mandeville, Caballero, aunque no me lo merezca, que nací en Inglaterra en la ciudad de Saint Albans, crucé el mar... y he recorrido muchas tierras”.*<sup>2</sup>

Hoy sabemos que era un personaje de ficción y no un viajero auténtico, como lo fueron Marco Polo o Ibn Battuta, y que el viaje narrado no eran las experiencias reales de ningún peregrino, sino una recopilación de textos que a veces se remontan a Plinio<sup>3</sup>; esto lleva a algunos críticos a calificarlo como el fraude más conseguido de la historia de la literatura.

Por otra parte la literatura clásica ya estaba sembrada de grandes viajes imaginarios: Hesíodo, Heródoto, Luciano de Samósata, Eliodoro, Tucídides, Aristófanes o Apuleyo, entre otros, fueron la inspiración de Cyrano de Bergerac, Voltaire, More, Bacon o Kepler. En todos ellos la fantasía crea

---

<sup>1</sup> El primero que edita la obra es R. Pynson en 1496, pero fue Wynkyn de Worde el que realmente le dio la popularidad que tuvo, cuando en 1499 la editó con setenta y dos ilustraciones. Se ha seguido editando ininterrumpidamente hasta nuestros días.

<sup>2</sup> *Los Viajes de Sir John Mandeville* (2001) pág. 57-8.

<sup>3</sup> Otras fuentes del autor son la enciclopedia del dominico Vincent de Beauvais, la peregrinación a Tierra Santa de Guillermo de Boldensele, la obra hagiográfica de Jacobus Voragine (Leyenda Aurea) los viajes de Marco Polo a finales del XIII y, especialmente la obra del tangerino Ibn Battuta. Para una información más detallada véase pág 26 de la introducción de la edición de Ana Pinto a *Los Viajes de Sir John Mandeville* (2001).

mundos alternativos, lejanos, donde utopías y distopías se mezclan con datos geográficos reales.

Pero la época de las grandes aventuras marítimas se fragua con el descubrimiento de América a finales del s. XV. La mente del hombre del Renacimiento con su exaltación de la Naturaleza, recibió un particular impulso con el hallazgo de las nuevas tierras. El ansia de conocimiento tenía ahora nuevos límites, nuevas fronteras. En todas las direcciones se extendían mundos, islas y mares que explorar, cuyas culturas y costumbres sobrepasaban en muchos casos lo hasta entonces imaginado. Las cuestiones del Nuevo Mundo interesan a intelectuales, comerciantes y buscadores de fortuna y, aunque el primer impulso viene del continente, los ingleses pronto se suman a la búsqueda de nuevas tierras y de nuevas rutas marítimas.

Los viajes de John Davys, que hizo tres importantes expediciones al Ártico buscando un paso al Noroeste, aparecen en su crónica *The Seaman's Secrets* (1594). Esta obra, junto con muchas otras, como *The Observations of Sir Richard Hawkins* (1589), proporcionan a Richard Hakluyt<sup>1</sup> el material necesario para la elaboración de *Principall Navigations* (1622), que constituye la principal fuente de información que tenemos referida a los viajes del s. XVI. Una de las cosas que lamentaba R. Hakluyt era que los viajes ingleses tenían como meta casi exclusiva el comercio. En efecto, los comerciantes, principales promotores de estas aventuras, raramente se ocupaban de otras cuestiones que no fueran las económicas, y éstas requerían a veces una discrección que estaba reñida con la propagación de noticias adecuadas para la mayor gloria del país.

---

<sup>1</sup> Su primera obra fue *Divers Voyages Touching the Discoverie of America and the Islands Adjacent unto the Same* (1582).

El s. XVII también es rico en libros que hablan de los nuevos descubrimientos, algunos escritos por viajeros, otros por recopiladores de crónicas como es el caso de Samuel Purchas, ayudante de Hakluyt. Aunque nunca había viajado, recopiló algunas crónicas y escribió *Hakluytus Posthumus, or Purchas his Pilgrimmes. Containing a History of the World, in Sea Voyages and Lande Travells, by Englishmaen and Others* (1625). La descripción de las numerosas aventuras, de las tierras de costumbres extrañas y de los sufrimientos de sus protagonistas, hacían de este libro una narración emocionante, en la que no faltan detalles fantásticos y elementos que, a juzgar por su presencia posterior en narraciones infantiles, debieron resultar atrayentes para los niños, como las sirenas, las ceremonias de elección del último emperador azteca o la historia de cómo la princesa india Pocahontas salvó J. Smith.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para una información más amplia, véase H. S. Bennet (1989) vol. III, pág. 168. Esta mezcla de fantasía y realidad nos recuerda a Heródoto y a *Los Viajes de Sir John Mandeville*. Aunque la obra de Hakluytus era muy voluminosa, y por lo tanto no estaba al alcance de la mayoría de los niños, es probable que muchas de estas narraciones llegaran oralmente a oídos infantiles.

## **B. HISTORIA Y PREHISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL INGLESA**

### **CAPÍTULO 6. LA LITERATURA POPULAR**

Oh, give us once again the wishing-Cap  
Of Fortunatus, and the invisible Coat  
Of Jack the Giant-killer, Robin Hood,  
And Sabra in the Forest with St. George!

Wordsworth, *The Prelude* v II. 341-344

## Capítulo 6.- : La Literatura Popular.

## 6.1. Literatura popular: su función social

Con la invención de la imprenta y el aumento de la alfabetización, el grueso de la población comienza una evolución de una cultura exclusivamente oral hacia un dominio de la letra impresa. La Edad Moderna es un periodo fundamental a la hora de estudiar la relación entre lo oral y lo escrito, no sólo por ser testigo de la evolución a la que nos acabamos de referir, sino porque en esta época, como en ninguna otra, tiene lugar una simbiosis entre los dos tipos de cultura cuya manifestación más clara es la literatura popular, en especial los *chapbooks*.

Esta mezcla de ambas culturas se refleja en la costumbre que subsiste durante la Edad Moderna de las lecturas en voz alta. Leer no es una actividad exclusivamente personal, sino que tiene connotaciones sociales: leer en voz alta para un grupo es una forma de transmitir ideas y de facilitar el acceso al material impreso a personas analfabetas, o a aquéllas que no tienen capacidad adquisitiva para acceder a ningún tipo de literatura. Esto era algo que los impresores conocían y tenían en cuenta, por lo tanto, parte de la literatura popular estaba pensada para ser leída en voz alta.

La tradición oral no sólo no desaparece con la llegada de la imprenta, sino que, además, es fuente de inspiración y una mina de recursos temáticos y estéticos para cierto tipo de literatura escrita popular.

Los chistes y chascarrillos que se recogían en los *jestbooks* a partir del s. XVI, son un buen ejemplo de esta interacción:



*“Seventeenth century collections of jests and witty stories were made by men who went round taverns, coffee shops and private houses. Written down and then printed, these jokes fed the conversation of readers in the same environments in which they had been found”.*<sup>1</sup>

Para V.E. Neuburg, el ejemplo más claro de la débil frontera entre la literatura oral y la escrita son los avatares de las historias de Robin Hood. Aunque la mayoría de las baladas que hablan de sus hazañas vienen de los siglos XVI y XVII, la figura del famoso forajido forma parte de una tradición oral mucho más antigua, que después cayó en el olvido. Cuando las leyes de los bosques, el tiro con arco y las abadías hacía tiempo que no existían, vuelven estas historias; precisamente porque, al estar situadas en un tiempo tan lejano y ajeno, cualquier cosa -por muy fantástica que sea- puede suceder; de esta manera, estos relatos constituyen un escenario adecuado para la imaginación.<sup>2</sup>

Aunque utilicemos con frecuencia el término “popular”, este tipo de literatura no tenía un público específico, sino que era lectura de distintos grupos sociales, con habilidades lectoras y poderes adquisitivos diferentes.<sup>3</sup> Estas coincidencias de diferentes grupos sociales en lo que a gustos literarios se refiere, tiene lugar hasta finales del XVII<sup>4</sup>. Cultura clásica y cultura popular, cultos y analfabetos, clases altas y clases bajas se influyen

---

<sup>1</sup> R. A. Houston (1990) pág. 222.

<sup>2</sup> V. E. Neuburg (1977) págs. 50 ss. Sobre los orígenes de Robin Hood, véase también R.H. Hilton (1958). La primera impresión de la historia de Robin Hood la llevó a cabo Wynkyn de Worde, desde entonces ha aparecido en infinidad de *chapbooks*, libros y, en el último siglo, cómics, cine y televisión.

<sup>3</sup> Véase P. Burke (1978) pág. 256 y B. Capp (1988). También la introducción de R. Chartier al catálogo de W. Dickey en <http://bham.ac.uk/dickeyandMarshall/catalogue.htm>.

<sup>4</sup> La historia de Fausto, que llega a Inglaterra a finales del XVI, da lugar a muchas baladas populares pero también a la obra de Marlow. Así la misma temática llega, a través de resoluciones culturales distintas, a diferentes grupos sociales.

mutuamente y comparten escenarios y acontecimientos culturales hasta el s. XVIII.

Los espectáculos que se montaban al aire libre con ocasión de las distintas festividades (*pageants*) recogen elementos y personajes inspirados tanto en el folklore, como en la mitología clásica<sup>1</sup>. Las obras de teatro populares también utilizan temas de historia antigua y de mitología clásica, lo que demuestra que “*hegemonic culture exercised a fascination over people who had never been to grammar school, let alone university*”.<sup>2</sup>

A pesar de que las fronteras sociales, en lo que a manifestaciones culturales se refiere, nunca son del todo rígidas, en general podemos afirmar que las clases altas van alejándose de las preferencias literarias del resto de la población a lo largo del siglo XVII. En las últimas décadas de este siglo pierden el gusto por la épica medieval de caballerías, por los cuentos populares y los *jestbooks*, y esta literatura va quedando para grupos sociales con menor capacidad económica y cultural, de tal manera que a comienzos del s. XVIII “*the polarisation of taste was well advanced*”<sup>3</sup>. Efectivamente, en estos momentos las distancias culturales entre la clase alta y el resto de la población son más patentes que en siglos anteriores. La literatura popular es denostada por los intelectuales de la época, que obvian la importante función social que estos textos desempeñan.

Aún en nuestros días, hay muchos aspectos de la literatura popular de la Edad Moderna que no han sido suficientemente analizados, como por ejemplo, la relación con la literatura infantil<sup>4</sup>, o el papel que estas narraciones

---

<sup>1</sup> P. Burke (1988) pág. 45 ss. Aparecen en las obras, y se confunden, personajes mitológicos con otros folklóricos: Astrea con Jack Straw, Jano con los gigantes Gog y Magog.

<sup>2</sup> P. Burke (1988) pág. 41

<sup>3</sup> B. Capp (1988) pág. 231.

<sup>4</sup> No nos referimos únicamente al proceso por el cual muchas narraciones populares quedaron para el uso exclusivo de los niños, sino también a elementos de estas historias que fueron y siguen siendo repetidamente

desempeñaron en la formación de un público lector entre sectores antes excluidos del mundo de la palabra impresa.

Como veremos, el aumento de lectores no sólo es consecuencia del aumento de la alfabetización sino también de la apertura de un abanico mayor de posibles accesos a la palabra impresa.

Los libros seguían siendo un bien inaccesible para la mayor parte de la población. Tres eran las barreras que tenían que superar para acceder a la literatura escrita. La primera, en una sociedad en la que los medios de transporte eran aún rudimentarios, era una barrera física. En este punto, es fundamental la distinción entre la creciente población urbana y la aún mayoritaria población rural. En las grandes ciudades, donde se concentraba el negocio editorial, esta dificultad no existía. En los núcleos de población más pequeños, el problema de la distribución se solventaba básicamente con las ferias o a través de los buhoneros itinerantes. En este caso, por razones obvias, puesto que los libros eran transportados en una especie de caja que solían llevar al cuello junto con multitud de artículos de lo más variopinto, los textos que podían conseguir eran pequeños *chapbooks* de entre ocho y treinta y dos páginas normalmente.

El segundo problema que se encontraban los individuos con menos recursos<sup>1</sup> era cómo afrontar el coste del libro. Lo que más encarecía era el

---

utilizados por los autores de literatura infantil. Otro aspecto interesante es la relación de los elementos folklóricos y mitológicos que se materializa en muchas de las obras para los pequeños lectores.

<sup>1</sup> Utilizamos aquí estos términos para referirnos, no sólo a las clases bajas, sino también a los niños de clase media o media-alta. Los libros eran un objeto demasiado valioso para ser considerado como mero recurso de ocio infantil. Aquellos que los padres de clase alta proporcionan a sus hijos son mayormente libros de texto o de carácter piadoso, en todo caso, lecturas instructivas que nada tienen que ver con lo que realmente se puede considerar literatura infantil. En los orígenes de la literatura infantil, los niños de las clases acomodadas buscan sus lecturas lúdicas entre la literatura popular.

precio del papel, así que para abaratar los costes, los *chapbooks* solían imprimirse en papel de calidad inferior.<sup>1</sup>

La tercera barrera era de tipo lingüístico. De nuevo la literatura de cordel va a ser la respuesta: está escrita en lenguaje sencillo, con poco vocabulario y sintaxis simple, cosa que no ocurría con los libros.

La literatura popular, y en concreto los *chapbooks*, es por lo tanto no sólo la fase de transición de una cultura oral a otra escrita, sino también el único medio de acceso a la palabra impresa, al margen de la lectura intensiva de la Biblia, para la inmensa mayoría de la población a comienzos del s. XVIII. V.E. Neuburg resume el papel fundamental que desempeñan las pequeñas publicaciones populares en el desarrollo de un amplio sector de población lectora en el siglo XVIII:

*“They provided the means by which the ability to read, which was often so precariously obtained in either charity or private venture schools, could be maintained and extended, since except for the depressing flood of religious tracts, they formed the only reading matter which was readily available to the poor. Moreover, their appeal must have been markedly different from any which religious tracts might have offered, for these were not only dull but carried the bleak advice to the poor to accept the wretchedness which was their lot in society which thinking men held to be divinely ordered”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> P. Burke (1988) en la pág. 254 nos habla de los precios de textos de literatura popular; nos dice, por ejemplo, que en el s. XVIII tanto los pliegos (*broadsheets*) como los *chapbooks* de 24 páginas costaban un penique.

<sup>2</sup> V. E. Neuburg, (1972) pág. X.

Con la imprenta, al sustituirse el lector docto y aislado por un amplio colectivo, la respuesta del mismo es fundamental, a la vez que va a ser más difícil de determinar *a priori*. Los libros ya no son curiosidades obtenidas por encargo sino un negocio más, sujeto como otras ramas comerciales a las leyes del mercado. El lector ya no es el erudito aislado en busca de datos o de materias para su estudio, sino una sección social cada vez más amplia que busca en los libros, dentro de un ambiente de desarrollo incipiente de la cultura del ocio, un medio de entretenimiento<sup>1</sup>. La gran mayoría de la población no cuenta con muchos recursos, y aún no tiene acceso a obras literarias completas que ya entretienen las horas de ocio de las clases altas; por lo tanto, esa función lúdica de la lectura sólo va a hallarla en la literatura de cordel. El resto de las lecturas a las que se pueden acceder son tratados religiosos que poco a poco van perdiendo interés en una sociedad en un incipiente proceso de secularización.

La evolución de la cultura popular a lo largo de la Edad Moderna, alcanzó su punto álgido en el s. XVIII, momento en el cual la sociedad inglesa experimenta un proceso de secularización y politización; dos cambios fundamentales que van a suponer un giro importante en la literatura popular, y van a servir para provocar la última escisión necesaria para el nacimiento de la literatura infantil: la diferenciación de gustos literarios entre clases bajas y niños.

La secularización supone el intento de explicar los acontecimientos que nos rodean en términos más mundanos, más materiales. Este rechazo a lo sobrenatural se refleja también en la literatura popular:

---

<sup>1</sup> Cfr. E. M. Adams (1999) cap.1, N. MacKendrick (1974) y J. Plumb (1973).

*“The chap-books offer some positive evidence about this change. In England some stories read like secular substitute for works of devotion. Defoe’s Robinson Crusoe and Moll Flanders, both may each be interpreted as a secularised pilgrim’s progress with the achievement of wealth and status as a sign of salvation or even in place of salvation”.*<sup>1</sup>

La revolución científica que tiene lugar en el s. XVIII va a filtrar al resto de la sociedad una visión del mundo circundante más basada en la experiencia, y un mayor escepticismo con respecto a las explicaciones animistas y esotéricas de los aspectos incomprensibles de la naturaleza. Esto demuestra, una vez más, que las barreras culturales entre los distintos estratos sociales son totalmente permeables, y que algunos cambios que tienen lugar en las clases más cultivadas también influyen en la cultura popular.

La secularización produce, además, el abandono en muchos casos de la visión fatalista que las clases bajas tenían sobre su papel social. La alfabetización, lejos de acentuar el conformismo que los defensores de la educación universal buscaban al promover la lectura de la Biblia, abrió nuevos caminos para los más desfavorecidos al facilitarles el acceso a nuevas ideas. Crece el interés por los asuntos políticos al comprender que el destino del individuo en la tierra está directamente vinculado, no al arbitrario capricho divino, sino a decisiones políticas tomadas por la clase dirigente:

---

<sup>1</sup> P. Burke (1978) pág. 258. P. Burke también menciona otros ejemplos de *chapbooks* en los que se da este intento de racionalización de lo que en principio parece sobrenatural, por ejemplo el titulado *Hocus Pocus* que trata de los trucos de magos y juglares para intentar demostrar que lo que pasaba por ser magia, eran solamente trucos.

*“Hopes and fears which had traditionally been expressed in religious terms now needed another mode of expression and increasingly found it in the political”.*<sup>1</sup>

Conforme campesinos y artesanos se preocupan cada vez más por las cuestiones políticas<sup>2</sup>, y menos por los temas sobrenaturales, van comprendiendo que la naturaleza está sujeta a una serie de leyes que pueden explicarse de forma científica. Parte de la literatura popular que estaba poblada de formas de pensamiento precientífico deja de ser interesante para el lector adulto, y sólo los más pequeños siguen siendo fieles a este tipo de narraciones.

A comienzos del s. XVIII los niños siguen compartiendo gran parte de los escenarios de su vida diaria con los adultos, y su cultura se engloba dentro de un marco general de literatura popular que, como vimos, tampoco es exclusiva de las clases bajas. Pero durante este siglo se va a producir un proceso de independencia; se trata de un proceso lento de separación. Gracias a un nuevo concepto de infancia, a un desarrollo de la imprenta que facilita el abaratamiento de las publicaciones y a oportunidades educativas mayores, la sociedad va a alcanzar el grado de sofisticación necesario para que se produzca el arranque hacia un modelo social que intenta dar respuestas específicas adecuadas a las necesidades culturales infantiles.

---

<sup>1</sup> P. Burke (1978) pág. 259. En este periodo surgen puntos de vista mas radicales; los *Levellers*, por ejemplo, proponen que la ley sea igual para todos, que el poder esté en toda la sociedad que, por lo tanto, debe elegir a los parlamentarios.

<sup>2</sup> Este crecimiento de la conciencia política comenzó a germinar durante la guerra civil en Inglaterra. Los ingleses fueron probablemente los que mayor conciencia política tuvieron en la Europa del siglo XVII y principios del XVIII, a lo que sin duda contribuyó la imprenta con la publicación de panfletos y el auge de los periódicos. La publicación de periódicos se ve favorecida por la *Licencing Act* de 1695, en la que se abolía la censura previa a la publicación. Aunque no todos se podían permitir comprar el periódico, muchos tenían acceso a estas publicaciones, ya que podían leerlo en las *coffee houses*, por lo que su influencia social era enorme, muy por encima de lo que puedan sugerir las cifras de sus tiradas.

Nosotros ahora intentaremos averiguar, dentro de un marco integral de la literatura popular, cuáles eran las lecturas buscadas, no impuestas, que poblaban el mundo literario infantil durante el s. XVIII, antes de que la literatura infantil y la literatura para adultos se escindieran definitivamente.<sup>1</sup> Queremos comprender cómo era la relación de la mayoría del público lector infantil con la palabra impresa, cómo era el mundo cultural de los campesinos y artesanos, adultos y niños, que sabían leer.<sup>2</sup>

Para ello, los *chapbooks* ofrecen una valiosa ayuda, ya que “*this type of literature reflected the intellectual capacity of the great mass of people at the time, and that a study of such pamphlets would furnish one with information on the social, political and religious state of the period*”.<sup>3</sup>

Lo primero que refleja el estudio de la literatura popular es precisamente el hecho de que los niños compartían lecturas con los adultos y, sólo de forma tímida, empiezan a verse a partir de mediados del s. XVIII *chapbooks* dirigidos específicamente a ellos. Llama la atención el hecho de que en el extenso catálogo que publican Dicey & Marshall en 1764, en el apartado “*Small books for children, Neatly stitched up in Emboss’d Paper at Nine-pence per Dozen*”, sólo aparezcan seis textos: *Cock Robin, a pretty gilded Toy*, *The House that Jack Built*, *Tom thumb’s Play-Book*, *Riddles, very entertaining for children*, *Nancy Cock’s Song Book* y *History of England*.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Últimamente se ha criticado esta separación tajante entre ambos tipos de literatura. Ya C.S. Lewis decía que si un libro infantil sólo podía ser leído por los niños, no era un buen libro infantil. Respecto a este tema, véase R.B.Boettigheimer (invierno 1998), A. Chambers (1986), M. McDowell (1973), P. Thompson (1978) y Z. Shavit (1986).

<sup>2</sup> Si el papel tanto a nivel social como educativo de la literatura de cordel ha sido escasamente analizado, su función en el desarrollo de la literatura infantil lo ha sido menos. En este punto V.E. Neuburg se limita a abrirnos una puerta a un campo que juzgamos apasionante y del que nos ocuparemos más adelante.

<sup>3</sup> H.B. Weiss (1932) pág. 166.

<sup>4</sup> Se puede consultar el catálogo en <http://www.bham.ac.uk/DiceyandMarshall/catalogue.htm>



Tenemos constancia de que otras obras que figuran en el mismo catálogo, como *Aesops Fables*, *Fairy Stories*, *Guy of Warwick*, *Jack and the Giants*, *Robin Hood's Tales*, *Reynard the Fox* o *Robinson Crusoe*, eran lectura habitual entre los más pequeños. El hecho de que no figuren en el último apartado del catálogo ("*Small Books for Children*") indica claramente que no eran exclusivamente lecturas infantiles.

## 6.2. Manifestaciones de la literatura popular: evolución e historia

A riesgo de simplificar mucho, en la literatura popular podemos distinguir entre pliegos, *jestbooks*, almanaques y obras narrativas. En toda manifestación cultural popular los esquemas son meros recursos prácticos, cuya única utilidad puede ser la de conferir un orden necesario para el trabajo. En este caso, la licencia que nos tomamos es mayor, ya que en esta división mezclamos criterios de formato y temáticos. Mientras que los *jestbooks* y almanaques tienen en general una unidad temática, los *broadsides* (pliegos) y *chapbooks* abarcan una gama muy amplia de temas, ya que estos términos hacen alusión más al formato que al contenido o al estilo.

La disminución del analfabetismo desempeña una función básica en el desarrollo de una literatura popular. Según V. E. Neuburg, la alfabetización alcanza en el s. XVIII incluso a “*the children of the poor who could pay a trifling weekly fee*”<sup>1</sup>. Aunque la finalidad de las *charity schools*, que juegan un importante papel en este proceso, es capacitar para la lectura de la Biblia, esta habilidad es aprovechada por los nuevos lectores “*for the enjoyment of the entertainment offered by chapbooks*”.<sup>2</sup> Pero, con anterioridad a los *chapbooks*, otros tipos de literatura popular ofrecen la oportunidad de ejercer

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1977) pág. 106.

<sup>2</sup> Idem.

la conquistada capacidad lectora a grupos sociales que no tienen poder adquisitivo para comprar libros, pero que ya reconocen en la lectura una nueva forma de ocio.

Éste es el caso de los “*broadsides*”<sup>1</sup>: una sola hoja impresa por una cara, que abarca producciones tan variopintas como baladas, documentos religiosos o comerciales, folletos o anuncios. A pesar de la variedad de temas<sup>2</sup>, todas tenían algo en común: estaban hechas para ser cantadas, normalmente tomando prestadas melodías conocidas y, con frecuencia, se utilizaban para pegar en lugares públicos, o incluso en alguna pared de la casa. La mayoría eran anónimas y circularon durante generaciones antes de ser recogidas por escrito.<sup>3</sup>

Los almanaques también estaban impresos en una sola cara del papel. Eran un compendio de consejos prácticos, pseudo-científicos, de temas muy variados que incluían por ejemplo información sobre las fases de la luna, los eclipses y otros fenómenos naturales, pero también datos sobre fiestas y ferias.

Otra de las manifestaciones más tempranas de la cultura popular impresa fueron los *jestbooks*. Eran colecciones de chistes, chascarrillos y pequeñas historias cómicas populares, impresos a partir del siglo XV hasta finales del XVII, pero que estaban en circulación desde la Edad Media. A veces se agrupaban en torno a un personaje que podía ser real o ficticio, como Howleglas o Simple Simon.

---

<sup>1</sup> Los pliegos españoles. Fueron muy populares a finales del s. XVI y en el s. XVII. El término, más que referirse a un género o a una determinada temática, hace alusión al formato.

<sup>2</sup> Políticos, románticos, picarescos etc.

<sup>3</sup> Aunque la mayoría fueran anónimas, otras eran obra de autores que fueron muy populares. Hay dos nombres que destacan claramente: Thomas Deloney y William Elderton. Para más información sobre las baladas véase M. Spufford (1985) págs. 9-14, B. Capp (1988) pág. 203 ss. y V. E. Neuburg (1977) pág. 20-39.

Cuantitativamente las baladas fueron, hasta el s. XVIII, la manifestación literaria popular más importante, y también ha sido la más estudiada desde el punto de vista literario y social. A finales del s. XVII su popularidad decreció para dar paso a los *chapbooks*. Quizá una de las razones de este cambio fue precisamente el formato. Los *chapbooks* eran más fáciles de almacenar, conservar y transportar, precisamente debido a su pequeño tamaño, que facilitada su agrupamiento en pequeños fardos.

Otra razón puede ser el incremento en las oportunidades educativas para las clases bajas, al menos en lo que se refiere a una educación muy elemental que les posibilita adquirir habilidad lectora aunque no llegaran a dominar la escritura. Esto hace que la lectura pase de ser una actividad en muchas ocasiones colectiva, en la que alguien leía baladas a sus vecinos - mayoritariamente analfabetos- que acababan aprendiendo de memoria, a ser una empresa individual, una experiencia privada, para la cual era mucho más adecuado el pequeño formato del *chapbook* que el de *broadside*.

## **6.3. Chapbooks**

### **6.3.1. Chapbooks y cultura popular**

Si la imprenta juega un papel fundamental en la transmisión cultural, son los *chapbooks* los que salvaguardan todo aquello que pertenece a la cultura popular, y que muchos no consideran digno de ser preservado en formatos más cuidados:

*“...chapbooks preserved in print a good deal of the traditional lore of the English peasantry. Not only were ballads preserved, but many of the beliefs pertaining to weather, fortune telling, fairies and so on are to be found in chapbooks . They represent an important, even unique, source if we are to recreate with any validity the mental universe of the poor in the eighteenth century”.<sup>1</sup>*

Estos pequeños libritos se constituyen en nexo entre las clases bajas, en su mayor parte rurales, y la minoría dirigente económica, política y culturalmente, por lo que puede resultar un elemento importante a la hora de estudiar las creencias e ideas entre las que se desenvolvía la inmensa mayoría de la población, ajena a las grandes decisiones políticas, a las importantes transformaciones económicas y a las corrientes intelectuales en boga.

Es ésta una vía de doble sentido. Por un lado, como hemos visto, la

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1972) pág. x.

clase culta en muchas ocasiones participa en distintas manifestaciones de cultura popular; las críticas de R. Baxter o J. Bunyan demuestran que conocían este tipo de literatura, aunque se justifiquen explicando que se trataba de lecturas de juventud<sup>1</sup>. Por otro lado, gracias a la literatura de cordel, tanto el campesinado como los niños tienen acceso a un variado material impreso que incluye también versiones reducidas de obras literarias de gran prestigio y popularidad, como puede ser *Robinson Crusoe*.

Durante los siglos XVII y XVIII los *chapbooks* suponen, además, el único medio de comunicación de masas, un medio que gracias a su precio asequible, al uso de ilustraciones acompañando a la palabra impresa y al empleo de un vocabulario reducido y comprensible, logró llegar a un público muy amplio.<sup>2</sup>

Los buhoneros que vendían estos *chapbooks* desempeñaban una función social más allá de la de meros comerciantes; eran los que, sorteando las dificultades que suponía la práctica inexistencia de una red de caminos transitables, hacían llegar a los lugares más recónditos las últimas noticias, no sólo sobre los vaivenes políticos del país, sino también los acontecimientos sociales tanto de Londres como de otras comarcas cercanas al lugar en el que se encontrasen. En muchas ocasiones, el *chapman* era el único nexo que tenían los lugares alejados con el resto del mundo, ya que la mayor parte del campesinado no se desplazaba nunca más allá de unas pocas millas de su lugar de residencia. La llegada, por lo tanto, de estos personajes despertaba expectación entre los más humildes, y también en las casas de la pequeña

---

<sup>1</sup> Otros como S. Pepys, se dan cuenta del valor de estos textos y se dedican a coleccionarlos. La colección de literatura popular de S. Pepys está recopilada en varios volúmenes titulados *Penny Godliness*, *Penny Merriments*, *Vulgaria*, todos se encuentran en la actualidad en el Magdalene College de Cambridge.

<sup>2</sup> Véase R. A. Houston (1990) pág. 181 ss.

nobleza rural, no sólo por la posibilidad de adquirir artículos que no se producían en la aldea, sino por las narraciones que estos charlatanes hacían, unas veces verídicas y otras fantásticas, igual que las de los librillos que ofrecían.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Podemos leer una recreación amena y ajustada a la realidad de lo que suponía la llegada de un *chapman* en E.H. Spalding (1960).

### 6.3.2. Definición y breve historia

Casi todas las definiciones de conceptos literarios adolecen bien de ser excesivamente generales o, si intentan acotar límites, de ser excluyentes. En el caso de la literatura de cordel, cualquier intento de seguir esta segunda vía sería infructuoso, así que nos decantamos por la definición sencilla de V.E. Neuburg:

*“Chapbooks may be defined as the paper-covered books offered for sale by pedlars, hawkers and other itinerant merchants known as ‘chapmen’”.*<sup>1</sup>

El mismo autor nos ofrece una descripción mas completa que deja claro que el término no describe un estilo literario o una temática determinada, sino que la definición se basa, además de en su modo de distribución, en el formato:

*“It was a small paper-covered book or pamphlet, usually measuring some three and a half inches by six inches, containing 4, 8, 12, 16 or 24 pages, and almost always enlivened by the inclusion of crude woodcut illustrations. These latter were not always even appropriate to the subject matter, but they undoubtedly added a degree of visual charm. In content chapbooks did not differ to any marked extent from the non-*

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1972) pág. 1. Según el diccionario etimológico de Oxford, *chap* puede venir del anglosajón *ceap* (trade) o ser una corrupción de la palabra *cheap*.

H.B. Weiss (1932) pág. 166, ofrece una definición semejante *“Chapbook literature includes anything from a broadside to a good sized book –anything that was carried by a chapman or peddler- at least anything printed, into villages, hamlets, cross-roads settlements, and sold”.*



*topical ballad sheets which had preceded them, offering stories, riddles, jokes –in fact, all kinds of traditional material –together with manuals of prophecy and fortune telling. Collections of ballads in chapbook form were known as garlands”.*<sup>1</sup>

Parece ser que su origen está en los *jest-books* y en las baladas de la época isabelina. En la Inglaterra puritana se intentó suprimir este tipo de literatura y sustituirlo por la lectura de folletos de temas religiosos y políticos, pero con la Restauración el interés por estas cuestiones decae y los temas de los *chapbooks* se diversifican de forma que, a principios del s. XVIII, “*included devils, angels, scoundrels, heroes, love, hate, fairy tales, religion, fables, shipwreck, executions, prophecies and fortune telling*”.<sup>2</sup>

Normalmente estaban impresos en octavos, es decir en un pliego doblado en ocho partes formando un librito de dieciséis páginas. Con el tiempo se empezaron a hacer doce pliegues para conseguir veinticuatro páginas<sup>3</sup>. La necesidad de ajustar la historia a este formato, creaba ciertas dificultades que se solventaban cortando el texto o incluyendo ilustraciones de relleno que muchas veces eran las mismas para diferentes historias. Al final solía dejarse un espacio para incluir la lista de otros *chapbooks* en venta. El tamaño medio solía ser de 5,5 x 3,5 pulgadas “*the smaller ones as a rule being intended for children*”.<sup>4</sup>

La combinación de papel de baja calidad con ilustraciones muy rudimentarias, y la falta de tapas, era lo que hacía que la publicación fuera lo suficientemente barata como para ser asequible para las clases con menos

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1977) pág. 103.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Algunos también se imprimían con 32 páginas.

<sup>4</sup> H.B. Weiss (1932) pág. 166.

recursos económicos. Los precios no solían sobrepasar los seis peniques, dependiendo del tamaño y de si tenían o no ilustraciones.<sup>1</sup>

Aunque se empezaron a publicar en el s. XVI, fue en la última década del siglo XVII cuando el volumen de *chapbooks* impresos fue realmente importante y, a partir del 1693, con el levantamiento de las restricciones, la producción de literatura popular se extendió también a las provincias, lo que facilitó su distribución. Un número cada vez mayor de impresores se dedica con exclusividad a la literatura popular, siendo la primera mitad del s. XVIII un auténtico siglo de oro de la literatura de cordel.<sup>2</sup>

El siglo XVIII fue un periodo de grandes cambios sociales. No sólo aumenta el número de lectores entre las clases más bajas, sino que, también se modifica la conformación de este público lector, al irse configurando una emergente clase obrera industrial. Pero la revolución industrial, además, hace posible que la población rural, que aún tiene gran importancia numérica, ya no viva tan aislada, gracias a la mejora, a partir de mediados del s. XVIII, de la red de caminos, carreteras y canales.

Al aumentar la movilidad, al diversificarse las oportunidades de trabajo y abandonarse el sistema de pequeños núcleos de población que se autoabastecen, al extenderse la educación básica a sectores sociales que un siglo antes no podían soñar con estas oportunidades, la sociedad se hace más compleja y sofisticada. Los adultos comienzan a requerir otro tipo de lecturas

---

<sup>1</sup> Las baladas costaban un penique (lo mismo que la entrada al teatro) y los almanaques dos. Para más detalles sobre los precios véase P. Burke (1988) pág 49, J. Thirsk (2000) págs. 276-278, M. Spufford (1985) pág.48, y H.B. Weiss (1932) pág. 166. El salario mínimo de un trabajador del campo era de 12 d., con lo cual vemos que este tipo de literatura sí estaba al alcance de la mayor parte de la sociedad.

<sup>2</sup> Especialmente en Escocia, puesto que los índices de analfabetismo eran más bajos que en el resto del Reino Unido. Para más información sobre los impresores de *chapbooks* véase el cap. 3 del presente trabajo. En V.E. Neuburg (1972) págs. 47-74 tenemos un índice muy útil de los libreros e impresores de *chapbooks* en Inglaterra, Escocia y Estados Unidos.

y a estar más interesados por las decisiones que toman los que detentan el poder, ya que perciben de manera más clara que influyen en su calidad de vida. Aparece un número considerable de folletos que reflejan todas las tensiones sociales que los cambios producen y, a la par, aumentan las obras de ficción baratas.

Otro tipo de *chapbooks* conservaron su antigua popularidad manteniendo las tradiciones, al recoger por escrito piezas literarias que habían pertenecido durante siglos al ámbito de la cultura oral.

A lo largo del s. XVIII la misma evolución que se dió en las clases sociales altas con respecto a los romances medievales, tiene lugar en el cada vez más amplio público lector, que se va haciendo más sofisticado y cansándose de los *chapbooks*, cuyo negocio declinó claramente a finales del siglo XVIII:

*“Their unsophisticated contents had laid hold upon the popular imagination for a long time; they provided the means by which unlettered members of a pre-industrial society could move into an urban industrial society increasingly dominated by print. The tales, jests and lore of a rural past became of less interest to those who found themselves willy-nilly members of the working class rather than just ‘the poor’ or ‘the meaner sort’.*

*It is true that chapbooks did linger long into the nineteenth century as reading matter for children, although they were then better produced and often somewhat smaller in size; but, this function apart,*

*they had perhaps served their purpose in providing readily available material upon which the dawning ability to read could be exercised”.*<sup>1</sup>

Aunque los *chapbooks* pierden popularidad entre los lectores adultos, no desaparecen totalmente, ya que muchos impresores, sobre todo en las pequeñas ciudades, continúan produciendo este tipo de literatura durante las primeras décadas del s. XIX, dirigiéndose ahora específicamente a los niños. No obstante, su apogeo había pasado: “*it was no longer the most important element in popular literature; and it was now entirely intended for child readers*”.<sup>2</sup>

De esta manera, los niños, como verdaderos recicladores culturales, recogen aquellas narraciones que primero fueron entretenimiento de los salones de la nobleza y después recurso lúdico de las clases más humildes, para ser finalmente desechadas también por estos últimos. La habitación infantil se convierte en una especie de receptáculo donde se acumula todo lo que ha pasado de moda en el mundo de los adultos: las casas de muñecas que durante los dos siglos anteriores eran objeto de coleccionismo de las clases altas, los muebles y también la literatura. Cuentos populares, historias de caballeros andantes y narraciones extraordinarias pasan a considerarse entretenimientos exclusivamente infantiles.

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1977) pág. 121.

<sup>2</sup> S.H. Steinberg (1979) pág. 65.

### 6.3.3. Clasificación

V.E. Neuburg, haciendo todas las salvedades debidas a la dificultad de la tarea y a las inevitables coincidencias, establece una clasificación de los *chapbooks* por temas siguiendo a W.H. Tillinghast en su *Catalogue of English and American Chap-books and Broadside Ballads in Harvard College Library* (1905):

- “1. *Religious and Moral.*
2. *Cheap Repository Tracts.*
3. *Household Manuals.*
4. *Historical, Political and Biographical.*
5. *Geographical Description and Local History.*
6. *Travel and Adventure.*
7. *Odd Characters and Strange Events.*
8. *Legendary Romances, Fairy stories, and Folk Tales in Verse.*
9. *Dramatic.*
10. *Metrical Tales and other Verse.*
11. *Song Books .*
12. *Jest Books, Humorous Fiction, Riddles, etc.*
13. *Humorous Metrical Tales.*
14. *Occult (a) Dream Books, (b) Fortune Telling, (c) Legerdemain.*
15. *Demonology and Witchcraft.*
16. *Prophecies.*
17. *Crimes and Criminals: Collections.*
18. “ “ “ *Trials.*

19. “ “ “ *Executions.*
20. “ “ “ *Dreadful Warnings.*
21. “ “ “ *Individual Crimes and Persons accused of Crime.*
22. *Miscellaneous (a) social satire, (b) Matrimony, (c) Manners and Customs, (d) Proverbs, (e) Calendars*”.<sup>1</sup>

La clara conclusión a la que llegamos viendo esta clasificación es que la literatura de cordel tenía una extraordinaria variedad de contenidos, diversidad que justificaría el amplio abanico social que se acercaba a estos textos.

Además de la catalogación temática, podemos hacer otra división ateniéndonos a su origen. Por un lado, están aquéllos que recogen la vasta tradición oral de creencias y narraciones:

*“The vast majority of chapbooks were anonymous and embodied much traditional lore, belief and custom. The prototypes of such heroes as Tom Thumb, Simple Simon and Robin Hood are of very great antiquity and their origins must be sought in the earliest beginning of language and myth. A very large number of eighteenth-century chapbooks were tangible expressions of a wide and deeply rooted folk culture which had existed for centuries”.*<sup>2</sup>

En este tipo de narraciones, tanto personajes como situaciones se suelen ajustar a esquemas arquetípicos, que se repiten a través de los siglos en distintas culturas y que, en muchos casos, dan como resultado final figuras

---

<sup>1</sup> V.E. Neuburg (1972) pág. 7

<sup>2</sup> Ibid. pág. 5.

con tintes míticos que, con las adaptaciones culturales pertinentes, llegan incluso a nuestros días.

Otro grupo importante de *chapbooks* correspondería a las adaptaciones de obras conocidas. Adaptaciones y reducciones ciertamente drásticas, si tenemos en cuenta el formato de los *chapbooks*, que despojaban a las obras de todas las cualidades literarias para dejarlas reducidas a un esquema narrativo que, en muchos casos, tenía elementos comunes con otras obras de la tradición oral. Estas adaptaciones, normalmente ilegales, permitieron el acceso a estas obras a grupos sociales que de otra manera no hubieran podido tener el texto íntegro. Entre estos grupos destacan los niños, que devoraban estos textos hasta despedazarlos, que los abordaban con la irreverencia propia de su falta de prejuicios, que hacían suyos los personajes de forma que poblaban su mundo con más protagonismo que el propio autor. Así llegaron a sus manos *Pilgrim's Progress*<sup>1</sup>, las aventuras de Robinson Crusoe y de Gulliver, y otros textos que gozaron de gran popularidad en su día.

Si atendemos al estudio temático de la literatura de cordel, las narraciones con trans fondo histórico ocupan uno de los primeros lugares en el favor del público. Pero los temas históricos que encontramos ofrecen una visión idealizada del pasado, es un pasado mítico y fantástico. Entre 1560 y 1680, las narraciones caballerescas medievales tienen gran popularidad y algunas historias ambientadas en los tiempos legendarios del rey Arturo están pobladas de gigantes, leones, dragones y otros monstruos. Para encontrar información histórica real tenemos que acudir a otras fuentes:

---

<sup>1</sup> Fue publicado en 1684 por Thomas Passinger en una versión de 22 páginas. Para una información más amplia sobre estas adaptaciones véase M. Spufford (1985) cap. VIII.

*“The historical past of the chapbooks was mythical and fantastic. If the reader of twopenny and threepenny publications did get any accurate information, it came from the almanacs, which appear to have been the practical guides, at least to contemporary politics”.<sup>1</sup>*

El pasado histórico al que accedían los lectores de *chapbooks* estaba lleno de batallas, aventuras y hechos fantásticos; eran narraciones que no aportaban mucho a los conocimientos históricos de la población, pero sí alimentaban su imaginación, y constituían una fuente importante de ocio. Aquí radica su baza principal, en su “inutilidad” frente al didactismo que poblaba la literatura dirigida a los grupos sociales más pobres, tanto económica como culturalmente. Los *chapbooks* –con la excepción de aquellos de temas religiosos- eran “*useless... truly a pass-time, as the advertisements recommended, and truly a relaxation, and it does not serve any other ends polemic or political*”.<sup>2</sup>

Lo que es más importante para los lectores infantiles, a los que las posibles alusiones políticas no importarían demasiado, es la ausencia de una finalidad didáctica. Esta falta de intento de adoctrinamiento es una característica fundamental que M. Spufford no valora suficientemente, quizá porque obvia -en parte- la importancia del público infantil como lector de literatura de cordel.

A pesar de las burdas ilustraciones y de los textos de baja calidad literaria, los *chapbooks* estaban llenos de aventuras, movimiento e imaginación, y son una clave imprescindible para entender el universo mental

---

<sup>1</sup> M. Spufford (1985) pág. 219

<sup>2</sup> Ibid. pág. 249.



en el que se desenvolvía la mayor parte de la población -muy alejada de los círculos intelectuales- que compartía con la mente infantil una concepción del entorno fantástica y mítica, donde la astrología se consideraba un método científico de adivinación, y la naturaleza estaba poblada de fuerzas inexplicables que se visualizaban y concretaban en gigantes, dragones y seres fantásticos de todo tipo.<sup>1</sup>

Si las narraciones históricas permitían el alejamiento temporal necesario para presentar como verídicos todo tipo de acontecimientos fantásticos, las descripciones de viajes cumplían la misma función gracias al alejamiento espacial que hacía posible la descripción de animales fabulosos de increíbles proporciones, a veces fantásticos, otras reales, pero que debían parecer tan fantásticos como los anteriores debido al desconocimiento de la mayor parte de la población.<sup>2</sup>

Junto a este mundo fantástico, tenemos las obras de T. Deloney, que son la semilla de la novela realista posterior, en las que hay una serie de héroes de las clases más bajas con los que identificarse. Son narraciones irreales en las que los héroes no son sólo guerreros aguerridos, sino también personajes humildes que logran medrar y ascender en la escala social:

---

<sup>1</sup> Este tipo de concepción del entorno, a medio camino entre el racionalismo y los vestigios míticos, es típico de una fase de transición social. Como hemos dicho, en la Edad Moderna comienza un movimiento de secularización y todos los fenómenos de la naturaleza se intentan explicar de forma racional, científica. Como veremos más adelante, el pensamiento infantil tiene semejanzas con este tipo de pensamiento a medio camino entre las explicaciones míticas y las científicas.

<sup>2</sup> Cfr. *Los Viajes de Sir John Mandeville*, donde se mezclan camellos, aves fenix y águilas prodigiosas con los mismos visos de verosimilitud.

*“A group of the stories had poverty stricken heroes or even heroines, who succeeded in life, sometimes somewhat after the fashion of their chivalric forebears”.*<sup>1</sup>

Nos estamos centrado en textos que, por su temática, después quedaron relegados al ámbito infantil; pero, como vimos en la clasificación de V.E. Neuburg, también había temas más específicamente dirigidos a un público adulto.<sup>2</sup>

Aunque hemos hablado de la secularización que tiene lugar en el siglo XVIII, y de lo atractivos que resultaban muchos *chapbooks* -precisamente por la ausencia de contenidos moralizantes y didácticos- no podemos olvidar que la mayor parte de la población seguía teniendo un gran interés en la religión. Esto queda reflejado en el hecho de que más de la mitad de la literatura de cordel que se conserva en la colección de S. Pepys es de temas religiosos:

*“Over half those Pepys collected were calls to repentance, death-bed testimonies, and meditations on death and on the Last judgement. Connection of sin and conversion were the object of all of them ... They were also sometimes attacks on particular vices, amongst which drunkennes seems to predominate. The harlot’s door and the alehouse bench seem generally agreed to be the greatest external temptations”.*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> M. Spufford (1985) pág. 244.

<sup>2</sup> Los libros de cortejo y de temática amorosa gozaron de gran éxito. Para esto había una razón demográfica: la edad media a la que se casaban las mujeres en la segunda mitad del XII era alta, alrededor de los treinta años, con lo cual la proporción de solteros y solteras, que eran los que acudían a este tipo de literatura, era muy elevada.

<sup>3</sup> M. Spufford (1985) pág. 200. Se agrupan bajo el nombre de *Penny Godliness*.

La muerte, para nosotros ahora un tabú, una figura lejana ligada a una edad muy avanzada y a espacios ajenos al hogar, era en esta época algo familiar<sup>1</sup>, una visita inesperada que no respetaba edades y que se utilizaba para asustar y animar a la conversión y al arrepentimiento. Otro tema al que con frecuencia se recurría con la misma finalidad era el del Juicio Final.

Las dos imágenes religiosas que predominan en la literatura de cordel, la muerte y el Juicio final, se representan normalmente con un esqueleto con flechas o una espada, una especie de antihéroe, portador de una banda con la frase “*I kill you all*”.<sup>2</sup>

También eran frecuentes en este formato los catecismo y libros de instrucción. En éstos se daba especial importancia a la familia en la educación religiosa. A juzgar por el precio (2 d.) estaban dirigidos a las clases más humildes y, teniendo en cuenta el número de copias, fueron bastante populares. *Chapbooks* como *The School of Piety* or *The Devout Christian 's Duty*, tienen una sección muy interesante sobre los deberes de los padres en cuanto a la educación de los hijos, también de las obligaciones de los hijos con respecto a los padres. Los padres estarían obligados a enseñar a los niños “*reading, as soon as they are capable, that they apply themselves to the study of good Books... when they are not at School, or otherwise necessarily busied call upon them to read and repeat Scripture Proofs*”.<sup>3</sup>

Los niños debieron vivir la figura de Dios y las enseñanzas con miedo y ansiedad, ya que referencias a un Dios más benévolo son prácticamente inexistentes.

---

<sup>1</sup> La presencia de un ataúd en las casas era algo frecuente.

<sup>2</sup> Clara imitación de los cupidos de los libros de cortejo, como si quisieran recordar que todas las alegrías amorosas acaban con la muerte. Las pestes y el gran incendio de 1660 sin duda constituyeron un impulso para este tipo de motivos. Otros temas religiosos, como la vida de Cristo o el misterio de la Santísima Trinidad, raramente aparecen.

<sup>3</sup> *Penny Godliness*, 43, 931-2, citado en M.Spufford (1985) pág. 212.

#### **6.3.4. Los lectores**

Tras este vuelo panorámico por el origen y la temática de los *chapbooks*, pasemos ahora a describir a aquellos lectores que se acercaban a estas publicaciones. Es ésta una tarea más complicada, ya que en este periodo comienza una evolución social que supone el alejamiento de la lectura del ámbito colectivo, es decir, va a pasar de ser un acontecimiento social a ser una actividad íntima, circunscrita a la esfera de lo privado, siempre de más difícil acceso y análisis. Sin embargo, el estudio de los lectores en el campo de la literatura popular y de la literatura infantil es algo tan escurridizo como inevitable.

Uno de los recursos más importantes a la hora de analizar los índices de analfabetismo -o los *best-sellers*- vimos que eran los inventarios testamentales. En este caso, no son de ninguna ayuda, puesto que en estos documentos no aparece ningún *chapbook*, por la sencilla razón de que no se consideraban suficientemente valiosos ni monetaria ni pedagógicamente para ser inventariados. ¿Cómo podremos averiguar entonces hasta qué punto se lee este tipo de literatura y qué tipo de gente la lee? Podemos deducir, según hemos visto en capítulos anteriores, que aproximadamente un 65% de los pequeños propietarios rurales sabían leer en la primera mitad del s. XVIII. Entre ellos, los que más información nos han dejado de su vida son los que escribían diarios. Pero éstos no son los más representativos de todo el grupo, puesto que se trataría de la minoría que más se preocupaba por su patrimonio e instrucción. Según estos diarios, este grupo no lee literatura de cordel, o al

menos no lo reconoce, salvo algunos casos excepcionales como R. Baxter o J. Bunyan<sup>1</sup>.

Las fronteras que separan a los lectores de literatura popular de los cultos, no son sólo de carácter económico sino también cultural. Pero el público lector de *chapbooks*, estaba lejos de ser homogéneo. Al comienzo de la aparición de estas publicaciones, los lectores provenían de los más variados estratos sociales, ya que había nobles y miembros de las clases altas que gustaban de este tipo de literatura. Dentro de esta parcela literaria había diferentes precios y, por lo tanto, diferentes tipos de audiencia:

*“Two of the main groups of the chapbooks had originally had very different audiences. They were the burlesque and bawdy stories written in the sixteenth and seventeenth centuries with ‘heroes’ drawn specifically from both the urban and the rural poor. These were invariably printed as octavos and duodecimos priced at 2d in the 1680s. The second group was the cut-down chivalric romances of the middle ages, which were more commonly printed as quartos, and as a rule cost at least 1d more”.*<sup>2</sup>

M. Spufford explica que, aunque las diferencias en precio y formato se mantienen, a finales del s. XVII el público lector de estos dos grupos de *chapbooks* es más homogéneo, al rechazar las clases altas este tipo de lecturas. Este abandono tiene una excepción, los lectores más jóvenes:

---

<sup>1</sup> Cuando estos personajes reconocen haber leído este tipo de literatura, lo hacen arrepentidos, achacando tamaño despropósito a su juventud y expresando su profundo pesar por lo que consideran, en el mejor de los casos, una pérdida de tiempo.

<sup>2</sup> M. Spufford (1985) pág. 50.

*“Amongst books for children too the tradition persisted, and the distinction between the cheaper type of juvenile production and the chapbook is an extremely fine one. In the eighteenth century, in the absence of juvenile books, chapbooks were widely read by the children of well-to-do families”.*<sup>1</sup>

A las dificultades propias de analizar este tipo de textos tan efímeros, se suma el hecho de que a lo largo de estos tres siglos los gustos literarios de las diferentes clases sociales varían. Al comienzo de la Edad Moderna las diferencias parecen estar más marcadas por el factor económico que por la clase social. En los salones de las clases altas, se leen aún historias de hadas, caballeros andantes y héroes<sup>2</sup>; en las casas de los pequeños propietarios rurales se leen las mismas historias en versiones más reducidas, adaptadas a su nivel cultural y a su bolsillo.

Con el tiempo, aunque no hay nada en las narraciones de los caballeros medievales que indique los lectores a los que van dirigidas, sabemos que los nobles pierden el gusto por estas historias, ya que van desapareciendo las publicaciones de los textos íntegros y aparecen sólo en forma de *chapbook*.

En algunos *chapbooks* sí se indica de manera indirecta el público concreto hacia el que van dirigidos. Así, si se pretende que los lectores sean mayormente urbanos, las historias ridiculizarán a la población rural, o viceversa. A veces las burlas van dirigidas a algunos artesanos en concreto, o se centran en ciertas regiones. En este último grupo eran especialmente frecuentes las burlas contra los galeses, debido a la gran afluencia de inmigrantes pobres procedentes de esta región. Con bastante frecuencia, los

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1972) pág. 5.

<sup>2</sup> En el diario de Heroard sobre la infancia de Luis XIII se nos cuenta que al rey, al igual que a toda la corte, le gustaban “*blue stories as well as fairy tales*”, citado en J.H. Plumb (1971) pág. 8.

textos dirigidos a un público mayoritariamente masculino arremetían contra las mujeres y, en más contadas ocasiones, ocurría lo contrario.

Aunque no tenemos muchos datos fehacientes, la temática de los *chapbooks* era tan variopinta, que sería ilógico suponer que el público lector de este tipo de literatura era totalmente homogéneo:

*“From the contents of chapbooks themselves and the very wide audiences to which they were obviously meant to appeal, it seems fair to deduce a readership from merchants down to apprentices in towns, from yeomen to in-servants in the countryside. Whether the ‘gentleman’ to whose style of correspondence mocking reference was so frequently made actually read the little books is an open question....*

*Even if the culture of the rich and the poor, the fully educated and the just literate, was increasingly drawing apart, it is probably not true that the English élite became non-participant to the extent of being ignorant of the chapbook culture, and therefore of the old chivalric stories. The mediators between the two cultures were the schoolboys”<sup>1</sup>.*

La segregación que se produce ya en el s. XVII entre los gustos literarios de las distintas clases sociales, nunca llega a ser total; no sólo porque, a pesar de las voces que se alzan en contra de estos tipos de manifestaciones culturales populares, miembros de las clases dirigentes siguen encontrando en ellos ocasión de divertimento, sino también porque este tipo de literatura constituye la única oportunidad de lecturas lúdicas, también para los más pequeños de las clases altas.

---

<sup>1</sup> M. Spufford (1985) pág. 72. También P. Burke (1978) págs. 24-29, habla de la participación de las clases altas en la cultura popular.

El niño se convierte, así, en mediador cultural, en nexo entre la literatura popular y la literatura culta. La mejor evidencia que encontramos de que los niños eran el grupo social que más *chapbooks* leía, son los numerosos testimonios que aparecen en los diarios de los adultos:

*“If Johnson and Boswell, Burke and Morris all read the chapbooks as schoolboys, as well as Bunyan, Clare and Bowd of Swavesey, the gap between the culture of the élite and popular culture was not complete. The medieval romances became the childhood reading of the upper classes”.*<sup>1</sup>

En un momento en que los libros infantiles eran todos de tono claramente didáctico y moralizante, es comprensible que los lectores infantiles de diferentes edades recurrieran a estas pequeñas publicaciones que constituían prácticamente la totalidad de las lecturas de las clases más pobres, exceptuando la Biblia. En estos textos encontraban todo aquello que su imaginación y su particular visión del mundo no hallaba en los libros específicamente destinados a ellos:

*“In them were to be found abridged versions of the romances of knights and maidens which had delighted medieval audiences; tales of giants, monsters and fairies, many of which represented the residue of an oral lore whose origins were rooted in a long-lost antiquity; songs and jests, stories of pirates and highwaymen. Little wonder that young readers*

---

<sup>1</sup> M Spufford (1985) págs. 75. Para más información véase también págs. 72 ss. No sólo tenemos los testimonios arrepentidos de J. Bunyan o R. Baxter, otros como Sir R. Steel en 1709 comenta como su ahijado es toda una autoridad en *chapbooks*. Véase también V. E. Neuburg (1968) págs. 1 ss.



*found chapbooks more exciting than the more seriously intentioned books which they were offered”.*<sup>1</sup>

Los *chapbooks* tuvieron una gran repercusión social en lo que se refiere a la constitución de un público lector infantil. A su vez, este público infantil evitó que muchas obras, como los cuentos populares o la tradición caballeresca medieval, se perdieran en el olvido. En el s. XVIII estas narraciones, que durante tanto tiempo habían ocupado la mente de una sociedad rural preliteraria, sólo sobreviven en este formato para convertirse en un elemento importante de la literatura infantil:

*“The rich tradition of English fairy mythology survived in the eighteenth century almost entirely because of chapbooks. Like the medieval romances, fairy legends and tales had remained popular amongst educated people until about the middle of the seventeenth century, and they declined similarly round about this time. Through chapbooks children had immediate and ready access to a very considerable range of traditional literature that their more sophisticated elders had, for better or worse, outgrown”.*<sup>2</sup>

Si la literatura de cordel no hubiera preservado los cuentos e historias medievales, sin duda los niños se hubieran visto privados de muchas obras que avivaron su imaginación y les proporcionaron las escasas oportunidades de diversión y entretenimiento que entonces existían. Estos dos tipos de *chapbooks*, que son los más atractivos para los lectores infantiles, también

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1968) pág. 2.

<sup>2</sup> Ibid. págs. 15-6.

eran los que mayores tiradas tenían. Los personajes que en ellos encontramos van a ocupar durante siglos el universo imaginativo de la mente infantil y las estanterías de sus cuartos, para adquirir finalmente unas dimensiones míticas.<sup>1</sup>

Si el público infantil no hubiera seguido demandando este tipo de literatura, probablemente gran parte de estas historias se hubieran perdido.

Hadas, trastos, gnomos y otros muchos personajes que habían campado libremente en las cortes europeas, divirtiéndose a damas y caballeros ociosos, pasaron de moda y quedaron relegados a lectura infantil. Muchas fueron las voces que se alzaron contra estas historias que no se ajustaban a la realidad; sin embargo los niños se aferraron a ellas y, como cuando agarran con rabia un juguete, no hubo manera de quitárselas. Gracias a su terca fidelidad siguen hoy poblando nuestro mundo.<sup>2</sup>

Los niños son, por lo tanto, los grandes recicladores, los que conservan la memoria cultural del pueblo cuando los adultos ya la han perdido. Probablemente un análisis temático de su literatura arroje mucha luz sobre el pasado cultural cuando ya muchos elementos han perdido su significado primigenio. Muchas de las ideas que encontramos en la literatura popular no son meros ejercicios de la fantasía, sino que reflejan un modo de pensamiento mítico que se da, como veremos, en las sociedades precientíficas y también en las primeras fases del desarrollo cognitivo infantil.

---

<sup>1</sup> George Orwell decía que probablemente el mito básico del mundo occidental es *Jack the Giant Killer*. Citado en V. E. Neuburg (1968) pág. 17.

<sup>2</sup> Esta fidelidad no se refiere sólo a la literatura. Muchas de las pullas que los niños ingleses intercambian en el patio escolar son las mismas que los adultos proferían en la época Tudor.

### **6.3.5. Chapbooks: campo de batalla entre detractores y defensores de la cultura popular**

Durante los siglos XVI y XVII se produce un intento de las clases altas, generalmente más cultivadas, de cambiar las actitudes y valores del resto de la población. Se intenta llevar a cabo una reforma que, en realidad, supone un ataque a la cultura popular: se oponían a los autos sacramentales y a otras manifestaciones religiosas populares por considerarlas irreverentes; pero también a las baladas, a los cuentos populares, a los magos y pitonisas, a los *chapbooks*, a las tabernas y, en general, a todas las diversiones del pueblo llano. Se destruyeron libros e imágenes, se cerraron teatros y se quemaron mayos<sup>1</sup>.

Las razones que se daban eran fundamentalmente dos. En primer lugar, se argumentaba que muchas de estas celebraciones eran adaptaciones de cultos y fiestas paganas y, en segundo lugar, que eran ocasiones para actitudes licenciosas. Las fiestas paganas eran algo demoníaco que no sólo incitaba al pecado, sino también a la violencia y a las revueltas populares, a la vez que constituían una pérdida de tiempo y dinero.<sup>2</sup>

En el siglo XVI se publica un índice de libros prohibidos, entre los que encontramos títulos que nos pueden sorprender en la actualidad, como *Reynard de Fox*.

---

<sup>1</sup> Véase P. Burke (1978) págs. 230 ss. y M. Spufford (1985) págs 47 ss. La condena de las celebraciones populares no es nueva. Ya a finales del siglo II, Tertuliano criticaba a los cristianos por participar en las Saturnalias.

<sup>2</sup> Estos intentos de reforma no fueron tan profundos entre los católicos que, en general, intentan llegar a una solución ecléctica, a una adaptación, de forma que se produce una fusión entre las prácticas populares de forma que se produce una fusión entre las prácticas populares de origen pagano y los cultos católicos. Los protestantes, en sus ataques a los católicos, comparaban el culto a la Virgen con el culto a Venus e identificaban a San Jorge con Perseo.

También Erasmo de Rotterdam, en el s. XVI, a pesar de abogar por una educación en la que predomine “*lo placentero y humilde*” y en la que estén presentes las “*ficciones de los poetas*”, arremete contra la literatura de cordel:

*“¿Qué estorbo existe para que el tierno alumno aprenda en los poetas una fabulilla con sal, una sentencia festiva, una anécdota sabrosa, un apólogo erudito, con el mismo trabajo con el que aprende una canción estúpida, truhanesca por lo común, las ridículas consejas de las viejas, las boberías (otra cosa no son) que aprenden y repiten las despreciables mujerzuelas? ¡Cuánto de sueños, cuánto de fútiles adivinanzas, cuánto de historias inútiles de fantasmas, de espectros, de nocturnas apariciones, de brujas, de hechiceras que ahogan a los niños, de incubos, de súcubos, de silvanos, de gorgonas ¡Cuánto de sosas mentiras propaladas por literatura de cordel, cuánto de delirios, cuánto de cosas mal dichas retenemos en la memoria al ser ya hombres, que en nuestra primera niñez oímos de boca de abuelas, de nodrizas, de criadas sentadas a la rueca, entre abrazos, besos y caricias! ... Qué gran avance no significaría para la erudición, si en lugar de estas bagatelas sicilianas, según el dicho vulgar, que son vanidad pura, no frívolas solamente, sino nocivas, si no nos hubieramos empapado temporalmente de todas estas idioteces de que hemos hecho mención”.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Erasmo de Rotterdam, “*Iniciación Precoz de los Niños a las Buenas Letras*”, en *Obras Escogidas* págs. 954-5. Otros antes que Erasmo habían ya opinado sobre la literatura popular, sobre “*las ridículas consejas de las viejas*”. Véanse, por ejemplo, las opiniones de Platón o Juan Crisóstomo en el capítulo 2 del presente trabajo.

Pero los ataques no provienen exclusivamente de las clases altas. John Bunyan, cuyo padre era “*a modest husbandmen*”<sup>1</sup>, habla de sus “*brethen*”, es decir los de su misma clase social y critica su afición a este tipo de lecturas, aunque él admite haber leído estos libros en su juventud.<sup>2</sup>

Richard Baxter era un vigoroso defensor del estudio como medio para conseguir el conocimiento necesario obligatorio para un buen cristiano; por lo tanto, considera “*the due education of children for one of the needfullest and excellentest works in the world*”.<sup>3</sup> No obstante, como el resto de los puritanos, cree que esta educación se debe conseguir con la lectura de la Biblia y de los sermones que pueden tener en la imprenta su mejor aliado para la expansión de las doctrinas al mayor número de alumnos posibles. Baxter recuerda sus encuentros infantiles con la literatura de cordel como “*the most delightful sin*”.<sup>4</sup>

A pesar de los intentos de reforma por parte de la clase dominante, la cultura popular resulta ser terriblemente resistente, y todos estos ataques afectan más a la minoría culta, que también participaba en acontecimientos de cultura popular, que al pueblo llano. En realidad, lo que se consigue es aumentar la distancia que separa ambos grupos sociales y, en muchos casos, relegar estas lecturas al ámbito infantil, más impermeable al adoctrinamiento puritano:

---

<sup>1</sup> A pesar de su pobreza era consciente de las ventajas que una buena educación podía reportar a su hijo, y le dió una instrucción por encima de su posición económica. Véase J. Bunyan, *Sighs from Hell*.

<sup>2</sup> Aún a su pesar, su imaginación se vio influida en su juventud por los cuentos populares de aventuras, y los romances medievales. Influjo que se manifiestan en la falta de caracterización de los personajes de *Pilgrim's Progress* o en otros elementos como los gigantes.

<sup>3</sup> *The Poor's Man Family Book* (1674), citado en N. H. Keeble (1982) pág 33.

<sup>4</sup> *Penitent Confession* (1691) en N. H. Keeble (1982) pág. 34. R. Baxter nos cuenta que hacia los 15 años fue consciente de su error y se dedicó, a partir de entonces, a lecturas de más provecho.

*“In spite of such exhortations, these small books must have had a very considerable attraction for children, and there seems no reason to doubt that they were widely read by young people at a time when alternative literature seemed dull in comparison with the magic world of giants, heroes and fairies which was within such easy reach in the pages of the penny histories”.*<sup>1</sup>

A pesar de toda esta oposición no faltaron voces que se alzarán en defensa de aquellos textos que ocuparon sus ávidas imaginaciones infantiles:

*“And here I must mention that some days ago I went to the old printing-office in Bow Church-yard kept by the Dicey, whose family have kept it fourscore years. There are ushered into the world of literature Jack and the Giants, The Seven Wise Masters of Gotham, and other story books which in my dawning years amused me as much as Rasselas does now”.*<sup>2</sup>

Son numerosos los testimonios que atestiguan la función lúdica que estas obras tuvieron en la infancia de los niños del siglo XVIII, independientemente de su estrato social. El líder radical Samuel Bamford recuerda en su autobiografía una visita a una de estas librerías:

*“At the corner of Hanging Bridge, near the Old Church yard, was a book-shop kept by one Swindells, a printer. In the spacious windows of this shop, which is now ‘The Wedding-Ring Coffee House’, were*

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1968) pág. 20.

<sup>2</sup> J. Boswell, *London Journal* (1762-1763) pág. 289, citado en V.E. Neuburg (1977) pág. 102.

*exhibited numerous songs, ballads, tales and other publications, with horrid and awful-looking woodcuts at their head; which publications with their cuts add a strong command on my attention. Every farthing I could scrape together, was now spent in purchasing 'Histories fo Jack the Giant-Killer', 'Saint George and the Dragon`, 'Tom Hickathrift', 'Jack the Giant Killer', ... and such like romances".<sup>1</sup>*

Estas defensas de la literatura de cordel tienen lugar ya avanzado el s. XVIII, cuando estas lecturas habían quedado reducidas al ámbito infantil y la infancia ya no era exclusivamente una etapa de adoctrinamiento y formación. La actitud de los adultos hacia esta etapa de la vida comienza tímidamente a relajarse, y la imaginación y fantasía infantil ya no son aspectos a domeñar, aunque el camino a recorrer sea largo y el didactismo siga siendo recurrente en la literatura infantil, incluso en nuestros días.

La aceptación de la literatura popular como algo al menos no dañino para la infancia, supone una ventana abierta a un aspecto aún en debate: el papel de los niños en la determinación de lo que ha de considerarse literatura infantil. Por primera vez en lo que se refiere a sus lecturas, se acepta de forma implícita que los niños tienen voz, que no son meros receptáculos, sino individuos con un criterio propio que aceptan o rechazan aquellos textos a los que tienen acceso.

Esta situación refleja también un conflicto que se ha perpetuado en nuestros días, el enfrentamiento entre la literatura popular infantil –con un amplio público de lectores- y lo que los adultos proponen como lecturas adecuadas:

---

<sup>1</sup> Samuel Bamford, *Early Days* (1840) pág. 90 en V. E. Neuburg (1977) pág.114. Mas testimonios semejantes en V.E. Neuburg. (1968) pág. 1.

*“A low-versus-high distinction in Children’s Literature has until recently been fundamental to its history. On one side crude chapbooks, blood and thunder novels, and slick formula fiction, books eagerly devoured by many children. On the other rises a Golden Age literature for children, together with its progenitors and its progeny”.<sup>1</sup>*

En el caso de la literatura infantil, las estructuras académicas no han sido garantía de pervivencia de los textos “oficiales”, pero tampoco, como hemos visto, herramienta eficaz de eliminación de las historias populares. En esta inútil batalla, los textos supervivientes de uno y otro bando son aquellas narraciones cuyo simbolismo tiene algún significado para la visión que de la vida tienen los niños. Las historias a las que los pequeños siguen acudiendo tras más de tres siglos, han de representar aspectos importantes de esta fase del desarrollo del ser humano.<sup>2</sup>

Bajo este punto de vista, la literatura infantil tiene una doble conexión con el mito que nos disponemos a explorar; por una parte, al igual que los mitos, son *“historias que simbolizan el significado de la vida”*<sup>3</sup>; por otra, constituyen una reserva, un parque natural donde han sobrevivido, libres de los ataques de moralistas y educadores, viejos mitos que para la infancia no son sino nuevas historias amigas con las que bandear las tormentas de un mundo no hecho a su medida, poblado de gigantes amenazadores, donde la excelencia del héroe se define en mil peligros y aventuras que no pueden culminar sino con la victoria e independencia final.

---

<sup>1</sup> R.B. Bottigheimer (invierno 1998) pág. 7.

<sup>2</sup> Por mencionar dos ejemplos que más tarde desarrollaremos: la importancia del tamaño, reflejada en la presencia de gigantes y enanos, o el enfrentamiento a un mundo hostil que el héroe resuelve de forma victoriosa.

<sup>3</sup> F. Savater (1996) pág. 91.





## **C. NIÑOS, MITOS Y LIBROS**

### **CAPÍTULO 7. EL MITO, SU PERMANENCIA EN LA LITERATURA INFANTIL**



## **7.1. Definición y función del mito: diferentes perspectivas**

### **-I-**

El hombre siempre ha intentado explicar su presencia en la tierra y su relación con todo lo que le rodea, y ha tratado de expresar artísticamente lo que no podía ser comunicado de forma explícita y lógica. El primer fruto de esta inquietud fue el mito.

Los mitos son la manifestación cultural más antigua. Sería difícil, por no decir imposible, fijar con precisión la época en la que surgieron. En formas tan tempranas del *homo sapiens* como el hombre de Neanderthal, se han descubierto evidencias de formas primitivas de pensamiento religioso y mágico :

*“Las primeras pruebas tangibles de pensamiento mitológico datan del periodo del hombre de Neanderthal, que vivió aproximadamente entre el 250.000 y el 50.000 a. de C.”.*<sup>1</sup>

Entre estas pruebas tangibles a las que se refiere J. Campbell figuran en primer lugar los enterramientos. El hombre de Neanderthal enterraba a sus muertos de forma individual o en grupos, disponiendo los cuerpos de formas peculiares, acompañados a veces de ofrendas y ajuares. La mayoría son

---

<sup>1</sup> J. Campbell (1994) pág. 43.

objetos de uso cotidiano como adornos, armas o comida. También hay evidencias de un tratamiento ritual de los animales, que aparecen en ocasiones enterrados con humanos. Esto demuestra la existencia de una serie de ideas y mitos en torno a la muerte, e implica la creencia en una comunidad de difuntos y en la existencia de otra vida.

Los grabados y esculturas del arte rupestre son una expresión artística de esta forma de pensamiento. Los primeros artistas de los que tenemos constancia datan del Paleolítico Superior y, aunque no hay un estudio semiológico profundo de este arte, muchos historiadores lo han considerado como reflejo de un sistema de creencias.<sup>1</sup>

Las sociedades primitivas se fueron haciendo gradualmente sedentarias como consecuencia del desarrollo de la agricultura y la ganadería. Esta *revolución neolítica* supuso el cambio radical de las condiciones de vida del hombre y la aparición de nuevas formas de organización social. Surgen los primeros agrupamientos urbanos, los templos se convierten en el eje a partir del cual se articula la vida de estas comunidades. No sólo son centros espirituales, sino que también controlan la mayor parte de los recursos. Como consecuencia de la necesidad de administrar esta riqueza, se desarrolla la escritura hacia el 3300 a.C.

En una edad tan temprana como el 2600 a.C. surgen los primeros textos literarios, lo cual supone un hito importante en la historia de la mitología. Por primera vez aparecen recogidos por escrito mitos cuya tradición era hasta entonces oral.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Cfr. A. Moure Romanillo (1988) págs. 66 y ss.

<sup>2</sup> Los textos más significativos son “*El Descenso de Innana a los Infiernos*” y “*El Mito del Diluvio*”. Ambos textos influyen en la mitología posterior. “*El Descenso de Innana a los Infiernos*” influye en la mitología egipcia (cuento de Senosiris) en la griega (Orfeo, Teseo y Piritoo, Ulises, Heracles, Dionisio y Sémele) y en la latina (Eneas) “*El Mito del Diluvio*” en el mito griego de Deucalión y en el *Antiguo*

Las creencias religiosas de los sumerios se amalgamaron con las de los acadios. Se trata de una sociedad agrícola-pastoril, por lo tanto hay gran número de mitos que recogen las diferentes manifestaciones de la Naturaleza. También creían en un mundo lleno de espíritus protectores y demonios. Todas las actividades agrícolas, ganaderas, comerciales, artesanales e intelectuales estaban controladas por distintos sacerdotes y reguladas por diferentes ritos.

Las culturas mesopotámicas marcaron el comienzo de la civilización. Nos legaron las primeras creaciones literarias en las que se entremezclan historia, leyendas y mitos. En algunos textos, como el *Poema de Gilgamesh*, podemos reconocer muchos de los mitos que llegaron hasta nuestros días a través de la cultura griega y de la Biblia.

Es bien conocida la magnitud del legado griego al mundo occidental, su mitología es la más conocida y la que más ha influido en toda la producción literaria hasta nuestros días. Lo que a menudo olvidamos es que la representación mítica del universo que los griegos nos han transmitido es, en muchos aspectos, un calco de la que aparece en ciertos poemas babilónicos.

Pero la herencia más importante recibida del mundo helénico es la filosofía occidental. Con el nacimiento del pensamiento científico y filosófico en Grecia, parecía que el mito quedaba relegado al pasado oscuro, o transformado en las distintas manifestaciones del folklore de las clases más ignorantes. Sin embargo, la filosofía tiene su origen en el mito, pues surge cuando una élite deja de creer en las explicaciones míticas sobre el origen de las cosas.

---

*Testamento*. Véase F. Lara Peinado (1984). “*El Diluvio*” está en pág. 60-67 en su versión sumeria, y en pág. 295-307 el mito acadio. “*El Descenso de Innana a los Infiernos*” aparece en págs. 175-193.

La filosofía es la reacción en contra de la poética fantástica del mito, el intento de secularización de la realidad circundante; es, en definitiva, un nuevo lenguaje sobre la naturaleza y el mundo, una nueva forma de cuestionarse el *por qué* y el *cómo* del universo.<sup>1</sup>

De forma simultánea al desarrollo de la filosofía surgen defensores de las viejas historias. Platón defiende la utilidad educativa de los mitos<sup>2</sup>. Lo importante no es que esas narraciones fueran verdaderas o ficticias; es más, cuando hablaba de la educación ideal de los “*guardianes*” (dirigentes) creía que se debía empezar precisamente por estas historias ficticias siempre y cuando pudieran “*exhortar al oyente a la virtud*”.<sup>3</sup>

La sátira más divertida contra los mitos la va a llevar a cabo en el siglo II Luciano de Samósata cuando escribe *Relatos Verídicos*, trepidante parodia de viajes fantásticos y de historias prodigiosas, en cuyo prólogo critica la falsedad de estos relatos pero defiende también su utilidad como medio de esparcimiento:

*“...a quienes tienen preocupaciones intelectuales les conviene, después de la lectura de las obras más serias, relajar su entendimiento y disponerlo más suelto y vivaz para el esfuerzo posterior.*

*Y les resultaría un descanso si combinaran con esas lecturas tuyas aquellas que no sólo les procuraran una diversión refinada y graciosa, sino que también les ofrecieran una cierta perspectiva*

---

<sup>1</sup> Aunque la filosofía considera engañosas las historias de Homero, veremos que en el pensamiento filosófico pervivían formas de pensamiento mítico, pues los filósofos también intentaban, en definitiva, buscar el origen de las cosas.

<sup>2</sup> Para Platón el concepto de mito es muy amplio, significa narración, discurso, relato o historia.

<sup>3</sup> Platón, *La República*, 378 e. Para otras opiniones de Platón sobre el mito véase también 377e, 377 c, 382 d, 392 a, 392 d.

*bastante inspirada, tal cual sospecho que advertirán en estos escritos míos. Porque no sólo les resultará atractivo lo extraño del argumento y lo gracioso de su tema... sino además que cada uno de los episodios narrados está figurado cómicamente a la manera de algunos de los antiguos poetas, historiadores y filósofos, que compusieron numerosos relatos prodigiosos y míticos“.*<sup>1</sup>

A partir de los griegos “mitología” va a designar, no sólo un conjunto de historias, sino también el estudio de estos relatos.

Además de los mitos clásicos había otros más populares que sobrevivieron en las clases sociales más bajas, con los cuales los letrados no tuvieron mucho contacto y a los que probablemente no considerarían siquiera dignos de crítica. En la Edad Media, el cristianismo intentó extirpar estas mitologías paganas, pero su arraigo era tal en las clases más humildes, que no siempre fue posible. Cuando dos sistemas de creencias entran en lucha nunca hay un vencedor total, la religión que sobrevive absorbe algunos contenidos de la que desaparece: los mitos paganos que no pudieron ser extirpados fueron cristianizados, todas las clases sociales se apropian de diferentes tradiciones mitológicas, distintos héroes y dioses paganos se convierten en San Jorge y antiguas creencias celtas a las que se da un ligero barniz cristiano dan lugar a las narraciones del Rey Arturo y el Santo Grial<sup>2</sup>. Otros elementos van a pasar definitivamente a formar parte del folklore, quedando durante siglos al margen de la cultura oficial, pero llenando el mundo imaginativo y literario de un porcentaje de población mucho mayor. Dragones menos proclives a

---

<sup>1</sup> Luciano de Samósata, *Relatos Fantásticos*, I, 1-2.

<sup>2</sup> Los elementos místicos en la saga Artúrica son muy tardíos. De hecho en los primeros textos no aparecen ni los caballeros de la Tabla Redonda, ni el Santo Grial, ni Lancelot. El único elemento místico es la isla de Avalon, el lugar donde van los muertos, y es más semejante al Valhall Noruego que al cielo cristiano. Véase la introducción de R. Bromwich y D. Simon Evans (1992) y C. García Gual (1988) págs. 125-148.



encontrarse con santos, trolles, hadas, duendecillos y seres de tamaño, aspecto y función ciertamente variopintos, poblaron las veladas y el universo fantástico de la mayor parte de la población y, como hemos señalado, llegaron también a través de criados y ayas a los niños de las clases más privilegiadas, que probablemente gozaron más de estas historias que de los textos a los que tenían acceso.

Es obvio que tanto el folklore como los mitos tienen una doble función. Por una parte, en algunos momentos sirvieron para explicar sucesos incomprensibles. Pero en esas mismas épocas “precientíficas”, creemos que desempeñaron también una función lúdica, que es la que ha permanecido después de que se despejaron algunas incognitas sobre el mundo circundante.

El descubrimiento del Nuevo Mundo supone un hito importante en el estudio de la mitología. Se entró en contacto con otros pueblos cuyas culturas se juzgó inferiores y se trató de borrar aquellas manifestaciones culturales que pusieran en peligro la idea de superioridad de los conquistadores. Se destruyeron pinturas, libros y parte de su arquitectura; en resumen, se hicieron desaparecer los vehículos de expresión de sus mitos.

No fue hasta el siglo XVIII cuando comenzaron los viajes científicos y se empezó a estudiar la cultura de estos pueblos primitivos, se vio que había similitudes entre sus mitos y algunos occidentales, lo que suscitó una mayor preocupación por el origen y la razón de estas narraciones, dando lugar a los primeros estudios serios sobre el tema.

A partir del s. XVIII los trabajos sobre mitología se multiplican, ya no son sólo los estudiosos de la filología clásica los que se ocupan de ello, sino también los antropólogos, filósofos y, posteriormente, psicólogos. Con una materia tan pluridisciplinar, es muy difícil dar con una definición completa

que abarque y exprese en unas pocas palabras esa omnipresencia del mito en la historia de la humanidad.

La riqueza semántica de los mitos es tal que constituye un tema excesivo para el espacio que le podemos otorgar en este trabajo. No obstante, es obligado un breve recorrido por las distintas disciplinas que se han ocupado de este tema. Esto nos permitirá no sólo contemplar esa pluralidad de sentidos, sino también ver qué es lo que cada uno de estos campos puede aportar para establecer una relación entre mitología e infancia.

## -II-

La antropología ha dominado el estudio de la mitología durante todo el siglo XIX y parte del XX. El antropólogo parte para sus observaciones del estudio de sociedades primitivas:

*“Nuestra investigación se dirigirá en primer lugar a las sociedades en las que el mito tiene -o ha tenido hasta estos últimos tiempos- “vida” en el sentido de proporcionar modelos a la conducta humana y conferir por eso mismo significación y valor a la existencia”.*<sup>1</sup>

Para la mayoría de sus observaciones Mircea Eliade se basa en sociedades primitivas, en las que el mito es parte viva y activa, en las que la magia es un elemento fundamental. Efectivamente, en estas sociedades religión, magia, ritos y mitos se entremezclan formando el humus sobre el que se cimenta su cultura y su vida cotidiana. Se da por supuesto con estas afirmaciones que el mito es algo muerto en la cultura occidental moderna, que es una especie de resto arqueológico que sólo podemos ver ya en sociedades que mantengan formas de vida arcaicas. Eliade admite que el mito pueda verse despojado de su significado religioso, pero entonces queda reducido a una mera narración, es mas, ni siquiera ésta tendría el estatus de narración para adultos, sino que sería “sóloamente” un relato infantil.

*“Bien es verdad que, incluso en las culturas arcaicas, podía suceder*

---

<sup>1</sup> M. Eliade (1981) pág. 8.

*que se despojase a un mito de su significación religiosa y se convirtiera así en leyenda o cuento para niños, pero había otros mitos que conservaban su vigencia”.*<sup>1</sup>

Un punto de vista semejante parte de una visión excesivamente partidista y constrictiva que conduce a varios errores de partida que hacen imposible un estudio global. En primer lugar, con esta aproximación eliminamos los mitos modernos. ¿Es que acaso en una sociedad como la actual no surgen nuevos mitos? ¿o los que surgen son manifestaciones metamorfoseadas de los que se han transmitido de generación en generación? En cualquiera de los dos casos, la función social que cumplen no parece tan imprescindible como en los mitos que menciona este estudioso de las religiones. ¿Por cambiar la función social no podemos denominarlos mitos? Es decir, ¿sólo existen mitos en las sociedades primitivas?

Se olvida el antropólogo de que los grupos a los que él se refiere son pequeños y homogéneos comparados con la sociedad moderna occidental. La función social de estas narraciones no puede ser la misma en sociedades culturalmente tan distintas. Es verdad que un gran número de mitos dan razón de rituales u otras prácticas de culto, pero ésa es una de las muchas funciones que pueden tener en las distintas culturas, no la única.

En una sociedad primitiva la religión suele ser el elemento social más importante, proporciona pautas concretas de comportamiento a nivel individual, y condiciona todos los acontecimientos sociales. La sociedad occidental actual es fundamentalmente laica, ¿quiere esto decir que no hay mitos modernos porque la religión no es suficientemente determinante? Si los mitos, al igual que cualquier otro medio de expresión artística, reflejan los

---

<sup>1</sup> M. Eliade (1981) pág. 118.

valores culturales de la comunidad en la que se desarrollan, es lógico que la religión sea casi omnipresente en las narraciones de aquellas sociedades en las que la vida está regida por preceptos religiosos. Pero lo mismo ocurrirá con la pintura, arquitectura y, en general, el resto de las artes.<sup>1</sup>

No es difícil encontrar ejemplos que demuestren que los mitos no son narraciones ligadas exclusivamente a contenidos religiosos. La mitología griega está poblada de dioses, pero tan importante como éstos son héroes como Teseo, Perseo o Ulises, cuyo posible contenido religioso es meramente tangencial. Los defensores de la relación exclusiva mito-rito-religión, que se han basado en tribus y grupos sociales más primitivos, aducen que la mitología griega es demasiado reciente y elaborada, demasiado moderna y adulterada. Sin embargo también podemos encontrar ejemplos como el de Gilgamesh, un héroe de la mitología mesopotámica del que tenemos constancia por vez primera en la primera mitad del segundo milenio A.C., pero que probablemente era conocido de forma oral en épocas mucho más tempranas.

Mircea Eliade intenta buscar un elemento de coexión entre las diferentes mitologías, un punto en común que sirva de piedra angular en la definición de mito. Como historiador de religiones, considera que ese elemento indispensable es la religión. Pero dar por sentado que todos los mitos de todas las edades, y en todas las culturas han tenido el valor que les atribuye, es un error que supondría ignorar algunos, como los de Gilgamesh o Ulises, sobre los que se asienta una parte importante de la cultura occidental.

A pesar de que sus conclusiones no sean correctas, debido a que su análisis se basa en un corpus de narraciones demasiado semejantes entre sí, el punto de partida de estas conclusiones es interesante: *“El mito es una realidad*

---

<sup>1</sup> En la pintura italiana del Cuattrocento y el Cinquecento los temas son también mayoritariamente religiosos.

*cultural extremadamente compleja*”<sup>1</sup>. Mircea Eliade reconoce que es muy difícil encontrar una definición única que pueda abarcar todos los tipos y funciones de los mitos, pero defiende que estas narraciones actúan básicamente como paradigma para la acción:

*“El mito garantiza al hombre que lo que él se prepara a hacer ha sido ya hecho; le ayuda a rechazar las dudas que podría concebir respecto al resultado de su empresa. ¿Por qué vacilar ante una expedición marítima, cuando el héroe mítico ya la ha efectuado en un Tiempo fabuloso? No hay más que seguir su ejemplo. De igual modo, ¿por qué tener temor a instalarse en un territorio desconocido y salvaje, cuando uno sabe lo que debe hacerse?”*.<sup>2</sup>

Otros antropólogos como B. Malinowski hacen incapié en el carácter social y cultural de los mitos y otros relatos fantásticos:

*“De este modo la esencia de una leyenda, y con mayor razón de un cuento maravilloso, no se puede encontrar en un mero examen del relato, sino en el estudio combinado de la narración y su contexto en la vida social y cultural de los indígenas”*.<sup>3</sup>

Si admitimos que el mito, como todo producto cultural, es un bien social, no debemos olvidar que las sociedades evolucionan y, con ellas, sus manifestaciones artísticas:

---

<sup>1</sup> M. Eliade (1981) pág. 12.

<sup>2</sup> M. Eliade, *Aspectos del Mito*, citado en C. García Gual (1987) pág. 14.

<sup>3</sup> B. Malinowski (1994) pág. 121.

*“ El mito es, por lo tanto, un ingrediente indispensable de toda cultura. Como hemos visto, está continuamente regenerándose; todo cambio histórico crea su mitología”.<sup>1</sup>*

Sin embargo, en cualquier historia del arte, bien sean artes plásticas o narrativas, podemos ver dos tendencias antagónicas, una es la propensión al cambio, pero otra es el mantenimiento de la tradición:

*“ El mito... proporciona un modelo retrospectivo de valores morales, orden sociológico y creencias mágicas. No es, por consiguiente, ni una mera narración, ni una forma de ciencia, ni una rama del arte o de la historia, ni un cuento explicativo. El mito cumple una función sui generis íntimamente relacionada con la naturaleza de la tradición y con la continuidad de la cultura, con la relación entre edad y juventud y con la actitud del hombre hacia el pasado. La función del mito, por decirlo brevemente consiste en fortalecer la tradición y dotarle de un valor y prestigio aún mayores”.<sup>2</sup>*

Malinowski también convierte uno de los muchos aspectos del mito en seña general de identidad para definirlo. Parece que su única función es la de validar tradiciones. Las manifestaciones mitológicas modernas sólo tendrían sentido con respecto a ese pasado. Aunque la circunstancia social a la que hicieran referencia hubiera desaparecido, los mitos permanecerían y, por lo tanto, nos encontraríamos con que podrían existir mucho después de que desaparecieran los condicionantes sociales que les dieron origen. Esto supone

---

<sup>1</sup> B. Malinowski, (1994). pág. 171.

<sup>2</sup> Idem.

una contradicción, puesto que si el mito se regenera continuamente para dar respuesta a los cambios sociales e históricos que se producen ¿cómo pueden pervivir cuando ya no son pertinentes, cuando hacen referencia a algo que no es significativo para esa sociedad? Si esto ocurriera así, ¿en qué forma sobreviven?

Otra cuestión es a qué tipo de tradiciones hace referencia; de nuevo la religión y el rito parecen ser el aspecto fundamental:

*“ El mito entra en escena cuando el rito, la ceremonia, o una regla social o moral, demanda justificante, garantía de antigüedad, realidad y santidad ”*<sup>1</sup>

Aunque, al hablar de “*reglas sociales*”, esta definición parece un poco más amplia, sigue siendo incompleta. Malinowski reconoce que se refiere al mito salvaje y no al “*mito de la cultura*”<sup>2</sup>. Cree que los mitos de las civilizaciones superiores han llegado “*en forma de aislados textos literarios, sin soporte en la vida real y carente de su contexto social*”.<sup>3</sup>

Para él, el humanista de estudios clásicos debe aprender del antropólogo. Aunque reconoce que el mito tiene un componente literario fundamental, en realidad se refiere a la literatura oral de civilizaciones primitivas .

Malinowski se basa en sus experiencias en las islas de Trobiand para definir el mito de una forma global. Pretender, a partir de unas comunidades tan concretas, hacer una definición general del mito conduce al error de pensar que un aspecto de la mitología, como es su conexión con la religión, supone la

---

<sup>1</sup> B. Malinowski (1994) pág.121.

<sup>2</sup> Con este término se refiere a la mitología griega y latina recogida en los textos de los clásicos.

<sup>3</sup> B. Malinowski (1994) pág.169.



esencia de una manifestación tan compleja. Tendríamos que admitir entonces que el mito es una manifestación cultural exclusiva de sociedades primitivas y quedarían definitivamente excluidos grupos humanos tan amplios como la sociedad moderna occidental. Si esto fuera así ¿cuando dejaron de crearse los mitos? ¿deberíamos decir entonces que Mesopotamia, la cuna de nuestra civilización, supuso el fin de su creación?

Tanto M. Eliade como B. Malinowski y otros antropólogos olvidan que siempre que intentemos definir lo que es un mito debemos tener presente que es una forma de expresión que se manifiesta en todas las sociedades de todas las épocas. Lo fundamental es que posee un rico simbolismo que puede variar con el paso del tiempo conforme varíen las necesidades de expresión de la sociedad.<sup>1</sup>

En resumen, los antropólogos aciertan en todo lo que atribuyen al mito, pero yerran en lo que excluyen. En realidad, el error viene dado por la presunción básica de que los ritos y los cultos religiosos son anteriores a los mitos. Los mitos, según los antropólogos, serían algo secundario, subordinado a estas prácticas religiosas. El proceso bien podría ser el contrario. Podemos considerar los mitos como la manifestación cultural primigenia básica, que no está subordinada a la religión, sino que es un elemento de comunicación e interacción social. Así, en las sociedades en las que la religión juega un papel decisivo, esto también se manifestaría en sus relatos; pero cuando esta circunstancia cambia, asistiríamos a una secularización de los mitos.

---

<sup>1</sup> Respecto a estas transformaciones no debemos olvidar que a partir de la Edad Media ha tenido lugar un progresivo proceso de secularización que no sólo se ha reflejado en los mitos sino también en otros campos como la pintura o la arquitectura.

### **-III-**

Si los antropólogos ponen el énfasis en la función social de los mitos, los psicólogos, especialmente los psicoanalistas, hacen más incapié en la función simbólica.

Para S. Freud los mitos y los sueños tienen un origen común: son productos del pensamiento inconsciente. El ser humano refleja los deseos reprimidos a través de un lenguaje simbólico expresado, no sólo en sus sueños, sino también en sus manifestaciones culturales más primigenias.

*“El simbolismo onírico va mucho más allá de los sueños. No pertenece a ellos como cosa propia, sino que domina de igual manera las representaciones en las fábulas, mitos y leyendas, en los chistes y en el folklore, permitiéndonos descubrir las relaciones íntimas de los sueños con estas producciones”.<sup>1</sup>*

Freud considera los mitos sueños públicos, algo negativo en la psique del individuo, una especie de válvula de escape colectiva. Igual que generaciones y generaciones de pensadores desde los sofistas, creía que el mito debería ser superado, al fin, por la ciencia, por la razón.

C. G. Jung tiene un punto de vista más positivo al respecto: los mitos son un código de símbolos cuyo estudio nos puede mostrar la relación del hombre con el inconsciente; la razón en el ser humano es tan sólo “la suma de

---

<sup>1</sup> S. Freud (1986) pág. 62.

*sus prejuicios y sus miopías*”<sup>1</sup>, y no siempre sirve para dar respuesta a sus necesidades más básicas.

El ámbito donde se producen estos símbolos es el inconsciente que se divide en dos estratos. Uno de ellos es el inconsciente personal, que es el estrato más superficial; el otro es el inconsciente colectivo, que es más profundo, innato y universal. Los contenidos del inconsciente personal son los llamados complejos de carga afectiva y los contenidos del inconsciente colectivo son los arquetipos. Los arquetipos son, por lo tanto, elementos estructurales presentes en la parte inconsciente de la psique y están encargados de formar los mitos, pero no son mitos concretos, con una forma definida, tal y como los conocemos, sino más bien componentes mitológicos que hacen posible que se originen esas narraciones, son lo que Jung denomina “*primordial images*”. Los arquetipos no sólo se manifiestan en los mitos, sino también en cuentos, en los sueños y en todos los productos de la fantasía.

Estas “*primordial images*” son algo común a todos los seres humanos, comparables a cualquier órgano del cuerpo, “*a psychic organ*” para Jung.

La escasez de símbolos provoca una crisis que lleva a una pobreza espiritual en la sociedad, según C. G. Jung, éste es uno de los problemas del mundo occidental actual. De esta manera, los mitos tienen un papel fundamental para el equilibrio psicológico que nunca podrá ser sustituido por la razón:

*“Pero lamentablemente hay muchos que sin pensar plantean siempre el problema de la verdad, donde sólo está en juego un problema psicológico de necesidad”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> C.G. Jung (1988) pág. 19.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 65.

Esta nueva forma de abordar el mito como algo necesario para la salud de la psique humana ha sido desarrollado posteriormente por otros psicólogos como R. May:

*“La creación de mitos es un proceso esencial para la adquisición de la salud mental, y el terapeuta sensible no puede despreciarlo. En realidad, el nacimiento y el desarrollo de la psicoterapia en nuestra era contemporánea tuvieron su origen en la desintegración de nuestros mitos”.<sup>1</sup>*

El hombre se sirve de estos patrones narrativos para dar sentido a su existencia, para armonizar su identidad con el mundo que le rodea, y para sentirse parte de una sociedad. Es su señal de identidad más primigenia, uno de los elementos que le justifican como un animal social y le otorgan un referente cultural que sirve de nexo con respecto al grupo en el que se desarrolla su existencia. No es sólo el reflejo de contenidos negativos en el individuo, no es exclusivamente un espejo de frustraciones, tal y como postulaba Freud, también es un horizonte de esperanzas, un catalizador de las sombras y las luces de la psique humana:

*“En primer lugar el mito traslada a la conciencia los anhelos, deseos, temores y demás contenidos psíquicos reprimidos, inconscientes y arcaicos... pero también revela nuevas metas, nuevas intuiciones y posibilidades éticas”.<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> R. May. (1991) págs. 17-18.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 82.

Si el origen de los mitos es el inconsciente, aquellas sociedades en las que el inconsciente tenga un papel más determinante en la vida diaria son las que tendrán una presencia más patente de los mitos, esto ocurre en las sociedades menos evolucionadas:

*“Primitive mentality differs from the civilized chiefly in that conscious mind is far less developed in scope and intensity... The primitive mentality does not invent myth, it experiences them”.<sup>1</sup>*

No quiere esto decir que los arquetipos hayan desaparecido en la psique del hombre moderno, sino que han evolucionado, como el resto de los órganos del ser humano:

*“Dada la estructura del cuerpo sería asombroso si la psique fuera el único fenómeno biológico que no mostrara claras huellas de su historia evolutiva”.<sup>2</sup>*

Los mitos, que se producen a partir de esos arquetipos, tratan de conflictos y temas comunes a todas las épocas, pero cada generación los reinterpreta.

La diferencia entre antropólogos y psicoanalistas es que estos últimos no creen que los mitos se deriven de los ritos, sino que ambos son *“manifestaciones psíquicas que reflejan la naturaleza del alma”<sup>3</sup>*. Son

---

<sup>1</sup> C.G.Jung y C. Kerényi (1969) pág. 72-73.

<sup>2</sup> C.G. Jung (1988) pág. 145.

<sup>3</sup> Ibid. pág.12.

expresiones de los arquetipos, al igual que las leyendas y otras manifestaciones culturales, son formas de expresión que utilizan símbolos.

Para los psicoanalistas los mitos se originan en un “*primitive state of consciousness*”<sup>1</sup>, en un estado de subjetividad, de preconsciencia:

*“El hombre primitivo es de una subjetividad tan impresionante que en realidad la primera presunción hubiera debido ser que existe una relación entre el mito y lo psíquico”.*<sup>2</sup>

Según estas teorías, este estado de preconsciencia no es exclusivo de sociedades primitivas, se produce también en la primera infancia en la sociedad actual. Por lo tanto, si queremos conocer los contenidos de los arquetipos, tendremos que recurrir a un estudio de los productos de la fantasía infantil. Esto supone, como veremos más adelante, que el mito con todo su contenido simbólico podría jugar un papel importante, no sólo en las sociedades primitivas, sino en la infancia de un ser humano de cualquier época, debido a que el pensamiento intuitivo de ambos es semejante en algunos aspectos.

Si los mitos tuvieron su origen en una fase de la evolución del hombre en la tierra en la que la parte consciente de la psique humana estaba menos desarrollada, cuando la subjetividad era mayor, y siguen siendo, según los psicoanalistas, un elemento imprescindible y presente en la vida; eso quiere decir que se han conservado a través de generaciones, formando parte así del acervo de contenidos que la tradición ha salvaguardado. En esto coinciden

---

<sup>1</sup> C. G. Jung (1988) pág. 74.

<sup>2</sup> Ibid. pág.12.

psicólogos y antropólogos, para ambos el mito trasciende lo personal, es un fenómeno social, íntimamente ligado a la tradición:

*“In the individual, the archetypes appear as involuntary manifestations of unconscious processes whose existence and meaning can be inferred, whereas the myth deals with traditional forms of incalculable age. They hark back to a prehistoric world whose spiritual preconceptions and general conditions we can still observe today among existing primitives”.*<sup>1</sup>

Otro punto en común entre psicólogos y antropólogos es que ambos creen que el mito está ligado al origen de las cosas, para C. Kerényi la mitología habla de los orígenes *“or at least of what originally was”*.<sup>2</sup>

Los psicoanalistas han dado un matiz diferente a la mitología, revalorizando su papel en la sociedad actual y rescatándola del campo exclusivo de las tribus primitivas. Sin embargo, sus observaciones a veces se basan más en la intuición que en comprobaciones científicas, especialmente en la vinculación exclusiva mitos-sueños que algunos postulan. En muchos casos se ha defendido que los mitos son productos de los sueños, J. Campbell admite que ambos se originan en las fuentes de la fantasía, pero hay una diferencia fundamental: los mitos están controlados conscientemente, y *“su función aceptada es servir como poderoso lenguaje pictórico para la comunicación de la sabiduría tradicional”*.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> C. G. Jung y C. Kerényi (1969) pág. 72.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 6.

<sup>3</sup> J. Campbell (1984) pág. 234. Esto implica que, como todo lenguaje, el mito es un sistema de símbolos.

Hay otros campos dentro de la psicología que pueden arrojar mucha luz sobre el estudio del mito; tal es el caso de la psicología evolutiva, que ha estudiado las características de las distintas fases del desarrollo de la mente infantil . Más adelante mencionaremos, a la luz de estos trabajos, los posibles puntos comunes entre la forma de pensamiento infantil y la mente primitiva.

Éste es un tema en el que antropólogos y psicólogos aún tienen mucho que investigar. Nosotros nos limitaremos a mencionar algunas características comunes que reflejan una forma de pensamiento mitológico. La finalidad será ver que, en ambos casos, los mitos proporcionan la primera herramienta con la que interpretar los aspectos más básicos de la naturaleza humana y del mundo circundante.

Si admitimos, como parece evidente, estas coincidencias entre mentalidad mítica y mentalidad –o imaginación- infantil, la mitología debería tener mayor presencia en los estudios de literatura infantil.



#### **-IV-**

Muchos de los estudios que hasta el momento se han hecho sobre el mito se han preocupado más de excluir elementos -para acercar el tema a campos de estudio concretos- que de hacer una visión amplia y polivalente que abarque todas las posibles manifestaciones. Así, los antropólogos, al estudiar las tribus primitivas descubren que la mitología es parte fundamental de su forma de vida, e intentan convertirla en seña de identidad exclusiva de la cultura de estos pueblos. Los psicólogos, al estudiar los modos en que la mente humana opera, también descubren la huella del mito, válvula a través de la cual se vierten aquellos contenidos que el individuo no puede asumir ni expresar de manera consciente; es decir, convierten el mito en una especie de medicina de las enfermedades mentales.

Los humanistas analizan desde un punto de vista literario los textos que nos han transmitido estas historias. Este análisis tiene en cuenta también los elementos estéticos, pero no se atreven a postular que los mitos sean dominio exclusivo de la crítica literaria. El hecho de que se hayan servido tradicionalmente de muchas otras ciencias para sus estudios, les otorga una mayor humildad. En esta actitud radica su mayor acierto: al reconocer el papel de otras disciplinas en el estudio de la mitología, admiten que el mito es un fenómeno que está presente en la mayoría de las actividades humanas, y subyacente en la organización social de todas las culturas. Este reconocimiento supone la desvinculación del mito de cualquier intento de monopolización por parte de otras ciencias.

Debemos, pues, admitir que muchos estudios aciertan en lo que postulan y yerran en lo que excluyen, ya que ninguno analiza el tema de forma

global sino que se circunscriben a un aspecto, a una parcela que no es sino parte de un fenómeno que ha afectado, y afecta, a todas las civilizaciones:

*“ Por tanto, cada sistema es verdadero en lo que propone y falso en lo que excluye, y la pretensión de explicarlo todo rápidamente puede llevar al sistema al estado de delirio de la interpretación... peligroso en extremo, precisamente a causa de su postulación de exclusividad”.<sup>1</sup>*

El mito es competencia de antropólogos, psicólogos, sociólogos y humanistas. Si queremos tener un punto de vista completo, tendremos que tener en cuenta lo que cada campo pueda aportar. Cualquier estudio que excluya o ignore alguna de estas áreas sería deficiente.

Si acudimos a la etimología, vemos que “*mythos*” en griego significa discurso, relato imaginado, invención, historia o cuento en el sentido más amplio. Platón considera el mito “*una narración de cosas pasadas, presentes y futuras*”<sup>2</sup>. Puede criticarse que sea ésta una definición demasiado amplia, sin embargo, la etimología nos llama la atención sobre algo que a menudo después se olvidó: el mito es fundamentalmente una narración. Conforme al uso que se da del término en el lenguaje coloquial, este tipo de narraciones versan sobre hechos falsos y fabulosos.

Tanto la definición de mitología como de literatura infantil comparten una dificultad: ambas materias han sido estudiadas desde puntos de vista muy diferentes. Antropólogos, psicólogos y humanistas no se han puesto de acuerdo en una definición general. La diferencia entre las distintas acepciones

---

<sup>1</sup> R. Caillois (1998) pág. 18.

<sup>2</sup> Platón, *Rep.* 392d. Cfr. *Fedón*, 110b, donde se denomina mito a una descripción de las cosas que hay sobre la tierra. En *Fedro* 237 también se aplica el término a una narración sobre dos enamorados.

es a veces meramente formal, pero debemos insistir en que, en muchos casos, el principal problema es que son demasiado restrictivas.

## 7.2. El mito y su función en el mundo actual

### -I-

Muchos mitos de diferentes culturas versan sobre el origen, bien sea el origen del Universo<sup>1</sup>, de una tradición<sup>2</sup> o de un concepto moral<sup>3</sup>. Algunos estudiosos, de la mitología parecen contagiados de este espíritu y se afanan en la búsqueda del origen de los propios mitos<sup>4</sup>. Lo primero que tendremos que cuestionar es si es posible realmente conocer su origen. En segundo lugar, tendríamos que ver si ese origen es común a todos o si cada uno tiene una génesis diferente. La gran variedad de significantes simbólicos y el hecho indiscutible de que la mitología es un factor cultural que evoluciona con la sociedad en la que se desarrolla, hacen difícil pensar que haya un origen común único, independiente de la época y la sociedad en la que se producen. Esta dificultad se hace aún más patente en las culturas ágrafas.

*“Muchas de las investigaciones que se han hecho acerca de la modalidad mítica de expresión se basan en el presupuesto de que se puede determinar, efectivamente, el origen de los mitos. Quizá, sin embargo, lo más que se puede hacer es descubrir cómo parece más o*

---

<sup>1</sup> *La Teogonía* de Hesíodo, por ejemplo

<sup>2</sup> El culto de los hijos de Medea El ritual consiste en el retiro de siete muchachos y siete muchachas a un templo durante un año. El mito narra como Medea manda a sus hijos que lleven un vestido a Creúsa, su rival por los amores de Jasón. Este vestido era portador de un misterioso fuego que abrasó a Creúsa y a su padre, Creonte. Los Corintios en venganza por esta muerte mataron a los hijos de Medea.

<sup>3</sup> El origen del mal en el mito de Pandora o del pecado en el de Eva.

<sup>4</sup> Hemos visto que para los antropólogos los mitos se derivan de los ritos y para algunos psicólogos como Jung tienen su origen en el inconsciente colectivo.

*menos que se utilizaban los mitos en aquellas culturas del pasado de las que se conserva suficiente documentación”.*<sup>1</sup>

G.S. Kirk critica, además, el olvido de un factor fundamental en el estudio de la génesis de estas narraciones, la imaginación:

*“Pocos estudios admiten que el origen de alguno de ellos pueda ser la imaginación y la fantasía, aunque a veces sus esfuerzos por ligar el mito al ritual les lleve a teorías realmente fantasiosas”.*<sup>2</sup>

Por lo tanto, los mitos pueden ser el recurso imaginativo de la mente humana ante contenidos que intelectualmente no es capaz de abarcar. Cuando el hombre no acierta a descubrir la causalidad de los acontecimientos, cuando sus capacidades intelectuales no son suficientes para dar razón de todo lo que ve, recurre al pensamiento simbólico y a la imaginación para rellenar ese hueco. Este recurso ha dado lugar a Zeus, el dios que envía el trueno, pero también a toda la narrativa de ciencia ficción, a las historias sobre estrellas lejanas y planetas inexplorados.

La forma en que algunos antropólogos y psicoanalistas abordan la búsqueda del origen de los mitos da lugar a una visión inmovilista y fosilizada que está muy alejada de la realidad. Recurrir al pasado, a la tradición, debe servir para avanzar y arrojar luz sobre el presente, no para quedarnos anclados, aferrados a imágenes que, por lejanas, se presentan más nítidas y estables, menos cambiantes. El mito, bajo esta perspectiva, es algo vivo, dinámico, no una pieza de museo. No es un ser que podamos ver desde un microscopio

---

<sup>1</sup> G.S. Kirk (1990) pág. 289.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 26.

porque no es un elemento ajeno. Es algo intangible en lo que estamos inmersos a veces de forma inconsciente, pero que condiciona todos nuestros comportamientos, muchas veces incluso por encima de aspectos tan supuestamente determinantes en la sociedad actual como los económicos:

*“Existe un rasgo diferenciador que separa la psicología humana de la animal y posiblemente es el de la subordinación en la esfera humana de los acontecimientos económicos a la mitología”.*<sup>1</sup>

El hecho de proponer un tratamiento más cercano al presente, no significa que debamos prescindir de un estudio diacrónico y pluridisciplinar, sino que supone una reivindicación de la actualidad de los mitos. No excluye el hecho de que, efectivamente, hay elementos mitológicos que se conservan vigentes a través de los tiempos. La célula básica a veces es la misma porque los mitos son, si seguimos las teorías jungianas, una de las respuestas del hombre a necesidades psicológicas básicas atemporales. No obstante, el caparazón que rodea esa semilla puede sufrir múltiples variaciones: desde Dédalo o Faetón a Superman han transcurrido milenios, durante los cuales el hombre ha luchado por conquistar un espacio que un animal dominaba y que él, en su afán de doblegar la Naturaleza, quería para sí. Ni los más sofisticados aviones han calmado este ansia de cruzar fronteras, de violar límites, de transgredir normas.

---

<sup>1</sup> J. Campbell (1994) pág. 32. Podemos ver un ejemplo claro de esta subordinación de lo económico al mito en la India, donde miles de personas mueren de inanición mientras las vacas se pasean por las calles sin que nadie se atreva a tocarlas debido a su carácter sagrado.

## -II-

Este elemento de transgresión y superación nos parece fundamental. El punto de partida de muchos mitos es la relación entre el hombre y el mundo animal y vegetal. En las primeras narraciones la naturaleza forma un todo unitario en el que hombres, animales y plantas están mezclados. Es una fase de armonía que se suele romper por la curiosidad del hombre que le impulsa a ir más allá de los límites que el orden establecido le impone; invade terrenos prohibidos llevado de un inconformismo, de una continua inquietud por conocer. A partir de aquí aparece la muerte y el intento de recuperar el equilibrio anterior.<sup>1</sup>

Esta curiosidad, este afán por ir más allá de lo conocido, rompiendo barreras no es exclusivo de sociedades primitivas, ha sido y es la base de la progresiva evolución de la especie humana, y no tiene límites. Es imposible de saciar en el plano real, así que se lleva a cabo a través de una figuración, de la realización vicaria que proporcionan los mitos:

*“La agonía de romper las limitaciones personales es la agonía del crecimiento espiritual. El arte, la literatura, el mito y el culto, la filosofía y las disciplinas ascéticas son instrumentos que ayudan al individuo a pasar de sus horizontes limitados a esferas de realización siempre creciente”.*<sup>2</sup>

Esta perenne inquietud es lo que hace del mito algo vivo y actual.

---

<sup>1</sup> Cfr. Adán y Eva, Prometeo o Gilgamesh en su intento de conseguir la inmortalidad.

<sup>2</sup> J.Campbell (1984) pág.175.

### **-III-**

El mito es, como ya hemos mencionado, una narración simbólica que constituye la manifestación cultural más primaria de los impulsos, miedos y sentimientos del hombre. Pero no sólo es reflejo de estadios inferiores en el desarrollo del ser humano, es decir, no es algo exclusivo de la mente primitiva o infantil, sino que es un fenómeno colectivo vivo, que afecta a todos los grupos sociales. Aunque vemos en las narraciones un substrato común a todas las épocas y culturas, los distintos contenidos míticos han evolucionado. Los mitos no sólo se han adaptado a los cambios históricos y sociales, sino que han reflejado también los miedos que esos cambios han producido.

Como una manifestación cultural más, el mito es una forma de expresión social, y evoluciona al mismo ritmo y en la misma dirección que la sociedad en la que se desarrolla:

*“La imitación de los gestos paradigmáticos de los Dioses, Héroes y Antepasados míticos no se traduce en una ‘eterna repetición de los mismos’, en una inmovilidad cultural completa. La etnología no conoce un sólo pueblo que no haya cambiado en el curso del tiempo, que no haya tenido una ‘historia’”.*<sup>1</sup>

Este continuo ajuste produce variaciones no sólo en cuanto a la morfología del mito sino también en su función social. Si no ocurriera así, no tendrían vigencia. Todo cambio en las estructuras sociales supone, por lo

---

<sup>1</sup> M. Eliade (1981) pág. 148.



tanto, un cambio en el conjunto de mitos de esa sociedad y, aunque el factor social no sea el único a tener en cuenta en el momento de analizar un mito, tampoco es un elemento que podamos obviar:

*“En particular, la exégesis de los mitos ciertamente tiene mucho que ganar tomando sus inspiraciones de los informes que le aportan la historia y la sociología y basando sus interpretaciones en ellos”.<sup>1</sup>*

Lo que se produce no son cambios radicales. La mitología, al igual que la religión, es un factor social muy conservador, no hay grandes revoluciones ni grandes rupturas. El mito es el fenómeno cultural más dúctil, y por eso siempre ha estado presente de alguna forma en la vida de todas las comunidades. Podemos ahora preguntarnos si existe esta adaptación de los mitos a los cambios sociales que se producen, o si lo que ocurre es que cada sociedad en cada época inventa sus propios mitos.

Aunque los cambios sociales suelen ser progresivos, a veces se dan situaciones que suponen un giro importante, entonces hablamos de “revoluciones”. La Revolución Industrial supuso un cambio bastante drástico en la Europa de los siglos XVIII y XIX; grandes masas de población salieron del campo para convertirse en mano de obra para las fábricas. El cambio de vida trajo consigo nuevos valores. El individualismo, que adquirió un nuevo significado en el siglo XVIII, evoluciona hasta dar lugar en el XX al mito americano del “*self-made man*”. Pero, ¿es éste un nuevo mito o es la adaptación del concepto del héroe a las nuevas circunstancias?

El origen de un mito siempre es difícil de precisar, cuando analizamos

---

<sup>1</sup> R. Caillouis (1988) pág. 26.

aquéllos que nos parecen más modernos siempre encontramos ecos de antiguas historias, lo que en principio parecía tan original puede resultar un producto reciclado y maquillado a la última moda. Por lo tanto, el factor social no es un elemento más a estudiar, sino algo totalmente imprescindible. Si los símbolos son “*formas elaboradas de comunicarse con los demás*”<sup>1</sup> y los mitos son una narración simbólica, sea ese simbolismo consciente o inconsciente, podemos deducir que el elemento indispensable para que tenga lugar este tipo de narración es la existencia de una sociedad. Los casos que conocemos de niños que han sido privados de todo contacto humano durante los primeros años de su vida han demostrado que estos niños no producen símbolos de ningún tipo, ni gestos, ni palabras ni juegos ficticios<sup>2</sup>. La razón es que no han tenido ninguna necesidad de hacerlo puesto que todas estas producciones simbólicas tienen la función de comunicar algo; para un niño aislado esto no tiene sentido puesto que no tiene a nadie a quién transmitir nada.<sup>3</sup>

A pesar de esa estrecha interdependencia entre mito y sociedad, ya desde el siglo XVIII se observaron coincidencias en la mitología de grupos humanos muy distantes y muy diferentes socialmente. Incluso muchos estudiosos pensaron que había existido un tronco común del cual se habían ido escindiendo diferentes narraciones que, a su vez, habían evolucionado en los distintos pueblos en los que se habían desarrollado.

El hecho de que encontremos elementos similares en culturas, épocas y lugares muy distantes, no se debe a una curiosa coincidencia pero tampoco a que todos los mitos tengan un tronco común. Los esquemas se repiten debido a que responden a necesidades humanas básicas. Hay algo que, por obvio, a menudo no se tiene en cuenta, y es que los mitos son, ante todo, una narración.

---

<sup>1</sup> J. Palacios et al.(1992) vol 1, pág.116.

<sup>2</sup> Véase H. Lane (1984).

<sup>3</sup> Cfr. J. Palacios et al. (1992) págs.116 ss.

Toda narración es un vehículo de expresión de la forma de percibir y sentir el mundo. El mito siempre es reflejo y expresión de anhelos, miedos, pensamientos e ideas del ser humano. No es, sin embargo, una mera copia del mundo exterior trasladada al interior, ni una proyección del mundo interior hacia el exterior; va más allá de la reproducción pasiva. En el mito el hombre tiene una función activa, uno de cuyos resortes es una facultad que interviene en su relación con el mundo que le rodea, la facultad de desear:

*“La realización del deseo se halla implícita al menos en muchos cuentos populares y, por lo tanto, estrechamente relacionada con la función narrativa de muchos mitos en su sentido más lato”.<sup>1</sup>*

Recordemos que Freud consideraba los sueños expresiones simbólicas de deseos no cumplidos, pero también creía que este simbolismo no se manifestaba únicamente en los sueños, sino también en *“las fábulas, mitos y leyendas”*.<sup>2</sup>

Johan Huizinga en su obra *Homo Ludens* sostiene un punto de vista parecido. Dice que el mito y el folklore tienen un carácter fundamentalmente lúdico y son *“wish-Fulfilment”* porque hablan del más guapo, el más listo etc. Pero reducir el fin del deseo a la obtención de objetos o prebendas (Freud) o a la búsqueda de dominio sobre los demás (Huizinga), sería quedarnos en las manifestaciones más superficiales y simples de esta capacidad del ser humano. El deseo se manifiesta en primer lugar en el intento del hombre de transgredir los límites que la Naturaleza le impone. Esta lucha supone un proceso de

---

<sup>1</sup> G.C. Kirk,(1990) pág. 271.

<sup>2</sup> S. Freud (1986) pág.62.

diferenciación con el entorno. Es decir, supone el primer paso para la adquisición de la conciencia de la propia existencia:

*“La primera facultad con la cual el hombre se opone a las cosas como ser independiente es la facultad de desear. Al desear el hombre no acepta la realidad de las cosas, sino que la construye para sí mismo. En el deseo se agita la primera conciencia primitiva de la capacidad para configurar el ser”.<sup>1</sup>*

El mito –y otras formas literarias<sup>2</sup>– reflejan las reacciones que provocan este enfrentamiento entre el propio ser y el entorno: por un lado, deseo, y, cuando éste se ve frustrado, evasión de la realidad que no entendemos o no nos satisface. Pero ¿en qué periodo del desarrollo del ser humano está la configuración del ser en plena ebullición? Evidentemente, en la infancia. Para los niños las narraciones son juego; pero lo que admiten o rechazan en su universo narrativo no sólo refleja su capacidad lúdica, sino también su forma de enfrentarse al mundo, sus deseos y sus miedos.

---

<sup>1</sup> E. Cassirer (1964) pág. 199.

<sup>2</sup> En la novela encontramos una función similar, véase al respecto C. García Gual (1988) págs. 62 ss.

#### **-IV-**

Estamos describiendo una situación en la que el hombre se enfrenta a lo que le rodea, le surgen dudas y elabora su entorno de forma activa para autodefinirse. En este proceso la primera facultad que entra en juego es el deseo; deseo de ir más allá de lo que puede captar a través de la percepción sensorial, que lo único que le manifiesta son límites. En realidad, es un proceso de conocimiento, de aprendizaje. Conocimiento del entorno y, por diferenciación, del propio ser. No se trata de un aprendizaje lógico igual al que tiene lugar en un ser adulto, sino de una etapa previa. Este tipo de aprendizaje prelógico se da en formas primitivas de pensamiento y también durante la infancia. Precisamente en los niños y en las tribus primitivas es donde el mito tiene una vigencia más patente. El pensamiento mitológico no constituye, por lo tanto, la antítesis del pensamiento científico, sino simplemente su precursor:

*“Mucho antes de que el mundo se de a la conciencia como un conjunto de “cosas” empíricas y como un complejo de “propiedades” empíricas, se da como un conjunto de potencias e influjos mitológicos”.<sup>1</sup>*

Es esclarecedor en este sentido que las primeras preguntas a las que la filosofía griega intenta buscar respuesta son las mismas de las que se ocupa la mitología.<sup>2</sup>

Para Cassirer el mito supone los *primeros “intentos de un conocimiento*

---

<sup>1</sup> E. Cassirer (1964) pág.17.

<sup>2</sup> El origen del universo, del conocimiento, de las percepciones, la naturaleza del bien y del mal etc.

*del mundo*”.<sup>1</sup>

Los mitos son el recurso utilizado cuando la razón resulta una herramienta insuficiente, intentos de aprehender de forma diferente lo que nos resulta incomprensible para la mente lógica. Este tipo de conocimiento está imbuido de formas, como el animismo y el artificialismo que a nuestros ojos le confieren cierto aire mágico.

El proceso de asimilación y comprensión a través de un pensamiento mítico supone una mayor participación creativa y afectiva. Para Jung los arquetipos que dan origen a los mitos son a la vez “*imágenes y emociones*”<sup>2</sup>.

El papel de la afectividad en los procesos cognitivos ha sido destacado últimamente<sup>3</sup>. La afectividad es, en muchos casos, el motor de la conducta. Los psicólogos están de acuerdo en que los aspectos sociales, afectivos y cognitivos de la conducta humana son indisociables e interdependientes.

*“No existe, pues, ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe, como móviles, factores afectivos; pero recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyen la estructura cognoscitiva”*.<sup>4</sup>

Aunque parezca exagerado considerar el mito como un medio de conocimiento, estudios sobre psicología evolutiva recientes han postulado que el conocimiento no es de carácter lógico, al menos no en su totalidad, sino de carácter narrativo.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> E. Cassirer (1964) pág. 43

<sup>2</sup> Carl G. Jung et al., (1977) pág. 94.

<sup>3</sup> Baste señalar el éxito del libro de D. Goleman, *Inteligencia Emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.

<sup>4</sup> J. Piaget y B. Inhelder (1984) pág. 156.

<sup>5</sup> Véase: V. Bermejo (ed.) (1994) págs. 238 ss.

Nos encontramos, por lo tanto, en el punto de partida, recordemos que para Platón, el primer autor conocido que utilizó la palabra “mitología”, el mito es una narración. Esto, que parece una trivialidad, a menudo ha sido olvidado por antropólogos y psicólogos, pero es, en realidad, el elemento común básico de todos los mitos:

*“ En el fondo los mitos son relatos que se han ido pasando de generación en generación, que han llegado a hacerse tradicionales”.<sup>1</sup>*

Lo que varía es la función de las distintas narraciones, de ahí la dificultad de encontrar una definición común, puesto que la mayoría de los estudiosos han tomado como rasgo definitorio alguna de esas funciones, lo que supone una exclusión del resto.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> G. S. Kirk (1990) pág. 291.

<sup>2</sup> Esto da lugar, como hemos visto en el caso de antropólogos y psicólogos, a visiones universalistas. G. S. Kirk (1990) pág 262, distingue tres funciones básicas que a veces se superponen: “La primera de ellas es de carácter narrativo y de entretenimiento; la segunda operativa, iterativa y revalidatoria, y la tercera especulativa y aclaratoria o explicativa”.

**-V-**

Ya en el siglo II Luciano de Samósata hacía referencia a la utilidad de los mitos como formas de esparcimiento para aquellos que estuvieran sometidos a un esfuerzo intelectual. Los mitos eran para el intelectual lo mismo que el reposo para el atleta: una forma de relajación necesaria para poder hacer frente al esfuerzo posterior, una diversión refinada.

Esta función lúdica va ligada a lo estético y a lo poético:

*“En cualquier forma que el mito nos haya llegado a nosotros es, siempre, poesía. En forma poética y con los recursos de la fabulación ofrece un relato de cosas que se representan como ocurridas. Puede ser que el mito se eleve, jugando, a unas alturas a donde no le puede seguir la razón”.*<sup>1</sup>

Aunque J. Huizinga exagere al considerar el factor lúdico como la génesis de todos los mitos y de todas las manifestaciones culturales primigenias, no cabe duda de que muchos de los mitos que se transmitían oralmente no sólo servían de cohesión social, al reunir a la población en torno al narrador, sino que ese encuentro tenía un carácter marcadamente festivo. Podemos preguntarnos si no será la pervivencia de esa faceta lúdica la razón por la cual los niños se sienten atraídos por estas historias. Este guiño entre lo serio y la broma se refleja en la picaresca, la triquiñuela, el engaño y otros muchos elementos que comparten mitos y cuentos populares.

---

<sup>1</sup> J. Huizinga (1995) pág. 154



No es la función de este trabajo encontrar una definición universal que de cuenta de todas las manifestaciones míticas, si es que eso es posible. Tras este recorrido por las distintas disciplinas que se ocupan del mito, vemos que lo único que podemos asegurar es que su riqueza semántica le convierten posiblemente en la manifestación cultural más omnipresente en la historia del ser humano. Sólo hemos querido reflexionar sobre lo que tiene el mito de juego, de transgresión, de emoción, de conocimiento de lo que nos rodea, de autoconocimiento, de imaginación. Todos estos conceptos, que no siempre son tenidos en cuenta, nos parecen del mayor interés para el estudio de los mitos en general y son especialmente valiosos a la hora de considerar la mitología dentro de la literatura infantil.

### **7.3. Los mitos y la infancia**

## **Reflexiones sobre la permanencia de los mitos en el mundo imaginativo infantil**

### **-I-**

Aunque se pueda pensar que en el mundo occidental actual los mitos no son tan determinantes ni patentes como en las sociedades primitivas, hay un grupo social para el cual pueden ser un elemento cultural fundamental: los niños. Muchos estudiosos han intuido que *“la mentalidad mítica tiene algo en común con la imaginación infantil”*<sup>1</sup>. Sin embargo son pocos los que analizan de forma específica el papel y la importancia de los mitos en la infancia.

Si las narraciones con elementos mitológicos cumplen un papel especialmente importante en las tribus primitivas, y también en los niños en general, podríamos aventurar que entre ambos grupos debe existir alguna afinidad. ¿Podemos, con independencia de las culturas y de las épocas, encontrar elementos comunes en el desarrollo cognoscitivo y en algunas formas de pensamiento y de imaginación de estos dos grupos? Algunos psicólogos han intuido estas semejanzas, aunque de forma confusa y sin analizar sistemáticamente cuáles pueden ser esos puntos de encuentro:

*“ Como el niño es físicamente pequeño y sus pensamientos conscientes son escasos y sencillos, no nos damos cuenta de las complicaciones de*

---

<sup>1</sup> C. García Gual (1987) pág. 18.

*largo alcance de la mente infantil basadas en su identidad original con la psique prehistórica. Esa mente originaria está tan presente y en funcionamiento en el niño como las etapas evolutivas de la humanidad en su cuerpo embrionario”.*<sup>1</sup>

Aunque el conocimiento de la mente humana dista mucho de ser completo y la psicología evolutiva es algo relativamente reciente, podemos contrastar los datos que los antropólogos han proporcionado sobre tribus primitivas con los que los psicólogos han deducido sobre los procesos evolutivos de la infancia, y ver si encontramos algo en común para concretar en qué consiste esa “*identidad original con la psique prehistórica*”. Este estudio comparativo será necesariamente somero e imperfecto, puesto que un estudio más profundo supondría un vasto conocimiento de ambos campos y rebasaría los límites del tema que nos ocupa. Las semejanzas sobre las que reflexionaremos abren puertas a caminos de investigación poco frecuentados, pero tienen como único fin arrojar un poco de luz sobre la importancia y la función que cumple el mito en la infancia y, por ende, en la literatura infantil.

---

<sup>1</sup> C. G. Jung (1977) pág. 96.

## -II-

La moderna psicología define la inteligencia como la “*forma humana de adquirir conocimientos sobre la realidad*”<sup>1</sup>. Este conocimiento del entorno está condicionado por las limitaciones intelectuales. Si entendemos la cultura como el conjunto de respuestas con las que los diferentes grupos humanos han hecho frente a los retos y dificultades encontrados en este esfuerzo por conocer la realidad, sería lógico atribuir las coincidencias en las manifestaciones culturales de dos grupos humanos diferentes a la existencia de limitaciones o condicionamientos intelectuales semejantes.

En los dos grupos que estamos intentando comparar -el hombre primitivo y el niño- los mitos constituyen una primera forma, básica y primitiva, de aproximación a esa realidad, una forma de pensamiento previa al pensamiento científico. J. Piaget ha aportado muchos ejemplos en los que los niños recurren a la invención de mitos, o a los que ya conocen para explicar aquéllo que rebasa los límites de su comprensión, especialmente cuando un fenómeno parece “*contingente, extraño y sobre todo espantoso*”<sup>2</sup>. El hombre primitivo también recurre a los mitos y a la magia “*siempre que se vea compelido a reconocer la impotencia de su conocimiento y de sus técnicas racionales*”.<sup>3</sup>

Para el niño, igual que para el hombre primitivo, el mito cubre una necesidad, soluciona interrogantes sobre el mundo que les rodea, es una forma de organizar, de racionalizar los aspectos desconocidos e indomables que le

---

<sup>1</sup> V. Bermejo (1994) pág. 84.

<sup>2</sup> J. Piaget, (1984) pág. 167.

<sup>3</sup> B. Malinowski (1994) pág. 27.

ofrece el mundo circundante.

Uno de los elementos que condicionan la visión que de la Naturaleza tienen el niño y el hombre primitivo es la subjetividad. Para Jung esta fuerte subjetividad se debe a que los pueblos primitivos viven en un estado de pre-consciencia semejante al que vive el niño en la primera infancia. Es decir, en ambos la parte inconsciente es más determinante que la consciente<sup>1</sup>. Como los mitos son, según los psicoanalistas, una manifestación del inconsciente, de aquí que su simbolismo esté más presente en las manifestaciones culturales de pueblos primitivos y en la infancia.

Que existe una parte inconsciente parece una presunción bastante lógica; de no ser así, se deduciría que nuestro conocimiento sobre la mente es total, algo que, evidentemente, no es cierto si atendemos a todas las dudas que aún no se han resuelto sobre su funcionamiento. Hasta qué punto es posible evaluar el porcentaje de la parte consciente o inconsciente, y determinar si es similar en la mente infantil y en la primitiva parece, de momento, una cuestión más intuitiva que científica.

La existencia del inconsciente, por sí sola, no da razón de la formación de mitos. El motor indispensable es la capacidad simbólica del ser humano. Los mitos son expresiones simbólicas originadas en el inconsciente como consecuencia de un proceso de construcción de la imagen del mundo.

La función simbólica es algo consustancial al ser humano, pero no siempre se ha manifestado de la misma manera, al igual que otras características tanto físicas como psíquicas, se ha ido desarrollando a lo largo de la historia evolutiva de la humanidad. Este proceso podría repetirse, aunque no de forma idéntica, en el desarrollo de cada uno de los seres humanos.

---

<sup>1</sup> Cfr. C. G. Jung y C. Kerenyi (1969) pág. 72.

Según J. Piaget la función semiótica o simbólica aparece al final del periodo sensomotor,<sup>1</sup> y se consolida de los dos a los siete años, periodo en el cual los niños están aún construyendo una imagen del mundo. Los primeros símbolos los constituyen conductas que tienen una finalidad comunicativa o lúdica.<sup>2</sup>

El niño tiene varios recursos, dependiendo de su edad para desarrollar esta función simbólica. Uno de ellos, el primero, es el juego simbólico, que es necesario para satisfacer sus necesidades infantiles afectivas e intelectuales:

*“Obligado a adaptarse incesantemente a un mundo social de mayores, cuyos intereses y reglas siguen siéndole exteriores, y a un mundo físico que todavía comprende mal, el niño no llega como nosotros a satisfacer las necesidades afectivas e incluso intelectuales de su yo... Resulta, por lo tanto, indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego”.*<sup>3</sup>

La literatura infantil en una edad un poco más avanzada, en la que la función simbólica está más afianzada, cumple una función similar: transforma la realidad de acuerdo con las necesidades del niño, da salida a conflictos que no es capaz de expresar de forma consciente y actúa como paradigma para la acción. El simbolismo lúdico, tanto en el juego como en las narraciones

---

<sup>1</sup> Aproximadamente a los dieciocho meses. Esta función consiste en el poder de representar algo por medio de un significante diferenciado como el lenguaje o el gesto simbólico. Según Piaget, antes del segundo año de vida no existe esta función porque aún no tenemos la capacidad de evocar objetos ausentes.

<sup>2</sup> Cuando el niño hace el gesto, por ejemplo, de llevarse la comida a la boca es porque tiene hambre o porque está jugando.

<sup>3</sup> J. Piaget y B. Inhelder (1969) pág. 65.

literarias, es como el lenguaje interior para el adulto; pero en vez de pensar de nuevo en un acontecimiento, el niño necesita un simbolismo más directo que le permita volver a vivir ese evento.

En realidad este poder de representar algo por medio de un significante diferenciado es lo que nos distingue del resto de los seres vivos.<sup>1</sup>

Pero la razón última por la cual esta capacidad se desarrolla en el hombre es que es un animal social. Las raíces de los símbolos deben buscarse en el desarrollo social y comunicativo del niño, no sólo en el cognitivo. Los símbolos son vehículos de intersubjetividad y relación social, tienen una función comunicativa, por lo tanto su aparición depende de la necesidad de transmitir información. Los penosos casos que conocemos de niños abandonados o aislados, que en las primeras fases de su desarrollo no han tenido contacto humano, han demostrado que no son capaces de producir ningún símbolo, ni juegos simbólicos, ni, por supuesto, lenguaje de ninguna clase.<sup>2</sup>

El desarrollo de esta función simbólica es el pilar fundamental para el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, sociales y afectivas.<sup>3</sup>

Analizaremos ahora algunas operaciones del pensamiento que tienen lugar en el proceso de construcción de lo real en las que interviene la capacidad simbólica del ser humano, como son el realismo, el animismo y el artificialismo. Estas tres formas de pensamiento, que son el origen de muchos mitos, están presentes en las observaciones de los niños sobre la naturaleza, en lo que los psicólogos denominan “filosofías infantiles”. También se encuentran en culturas más primitivas. Para probarlo compararemos estas filosofías infantiles con las de los filósofos presocráticos. Recordemos que el

---

<sup>1</sup> Para E. Cassirer lo que distingue al hombre del resto de los seres es su capacidad simbólica.

<sup>2</sup> Cfr. Harlan Lane (1984) capítulos I y II.

<sup>3</sup> En el capítulo anterior ya hemos hablado de la relación de estos tres aspectos.

paso del pensamiento mitológico al filosófico no se produce de forma repentina y brusca. Los primeros pensadores griegos aún reflejan en sus teorías restos de formas de pensamiento más arcaicas.



## **7.4. Pensamiento precientífico e imaginario simbólico infantil**

### **-I-**

El realismo es un término que en psicología evolutiva designa “*una tendencia espontánea e inmediata a confundir el signo y lo significado, lo interno y lo externo, así como lo físico y lo psíquico*”.<sup>1</sup>

Las consecuencias de este realismo es que el límite entre el yo y el mundo circundante no es claro. El niño tarda en desarrollar una conciencia del yo. El mundo se presenta a las mentes infantiles como una especie de “fundido”.

Un ejemplo de esta indiferenciación puede ser la noción de pensamiento. Los niños, y también algunos pueblos primitivos, creen que pensamos con la boca, con la lengua o con los oídos. Hasta los seis años el niño cree que piensa con la boca. Hacia los ocho ha aprendido de los adultos que pensamos con la cabeza, pero en realidad cree que lo hacemos con una voz o una boca que está en la cabeza. La desmaterialización total del pensamiento no tiene lugar hasta los once o doce años. Hasta esta edad, el niño no comprende que el pensamiento no es una materia y es distinto de los fenómenos a los que representa. Así, para la primera infancia pensar es hablar.

En los primeros momentos de la filosofía griega, cuando pervivían formas de pensamiento mitológico, aún podemos observar esta confusión

---

<sup>1</sup> J. Piaget (1984) pág.114.

entre lo físico y lo psíquico en el concepto de pensamiento o inteligencia. Empédocles creía que el pensamiento se localizaba en la sangre:

*“Nutrido (el corazón) en los mares de sangre latiente, es allí donde principalmente está lo que los hombres llaman inteligencia: pues la sangre que rodea el corazón es para los hombres la inteligencia”.*<sup>1</sup>

Otros filósofos como Diógenes de Apolonia creen que la inteligencia y el pensamiento es el aire; como todos los seres son gobernados por aire, no habría ningún ser vivo completamente irracional. ¿A qué atribuir entonces las evidentes diferencias de entendimiento entre los seres vivos? La causa, para Diógenes, es que el pensamiento se produce *“por el aire puro y seco, pues la humedad obstaculiza la mente”*<sup>2</sup>. Así, los animales tienen entendimiento, aunque más débil, puesto que el aire y el alimento que ingieren es más húmedo.

Esta confusión entre lo material y lo inmaterial se manifiesta en otros campos como la idea de la visión. Los niños, en muchos casos hasta los diez u once años, creen que es una luz que emana de los ojos. Para Empédocles es el encuentro del fuego que emana del ojo con la luz que emana de los objetos. Aristóteles reproduce así las poéticas palabras del filósofo:

*“Como cuando alguien que proyecta salir se arma de una antorcha durante la noche invernal, llama de ardiente fuego, colocando linternas que protegen de toda clase de vientos; éstas dispersan el soplo de los vientos agitados, pero la luz salta hacia fuera en tanto que es más sutil*

---

<sup>1</sup> Porfirio, *De Styge* 31 B 105.

<sup>2</sup> Teofrasto de Ereso, *De las Sensaciones* 64 A 19.

*y brilla a lo largo del umbral de la casa con indomables rasgos. Así pues, el antiguo fuego, encerrado en membranas y en finos velos, se recluyó en la redonda pupila, velos éstos que estaban perforados por milagrosos pasajes”.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Aristóteles, *Del Sentido*, 2, 437b-438a. Un concepto semejante podemos encontrar en Hiparco, Parménides y Pitágoras. Véase Aecio IV 13, 9-10.

## **-II-**

Hemos visto que la chispa que da origen a los mitos brota de la relación conflictiva del hombre con el mundo animal y vegetal. En muchas mitologías hombres, animales y plantas aparecen mezclados al principio, mediante distintos tipos de relación.<sup>1</sup>

En las narraciones de culturas diferentes se suele repetir, con algunas variaciones, un esquema: hay una fase inicial de armonía que después se rompe por algo que hace el hombre (Prometeo) o, más frecuentemente, la mujer (Pandora, Eva); entonces aparece la muerte y el intento de recuperar el equilibrio anterior, de volver a la edad de oro. Pero con la muerte ha aparecido la cultura, el hombre quiere volver a una armonía en la que domine sobre la Naturaleza. ¿Qué es toda la lucha de Gilgamesh con el gigante sino un intento de dominio de las fuerzas más ocultas de la Naturaleza?

El hombre primitivo y el niño tienen una relación con el medio que les rodea semejante, distinta a la del hombre occidental actual. Para los niños, al igual que para los salvajes, la razón no es la única forma de analizar y comprender lo que nos rodea, ambos quieren dominar el medio y establecen una relación de afinidad o diferencia con los distintos objetos, aplican esquemas de sus relaciones con otros sujetos a su relación con los objetos. Esto deriva en una visión animista de la naturaleza.

---

<sup>1</sup> En la mitología clásica los ejemplos son numerosos: los hombres que nacen de las piedras que tiran Deucalión y Pirra, Rómulo y Remo son amamantados por una loba, muchas de las metamorfosis que narra Ovidio etc.

Algunos psicólogos definen el animismo característico de las primeras etapas de la infancia como la tendencia a “*ascribing consciousness and purpose to inanimate objects, to trees and bushes, and, of course, to animals*”.<sup>1</sup>

Para las tribus primitivas el mundo que les rodea también está animado:

*“Para el salvaje, el mundo en general está animado y las plantas y los árboles no son excepción de la regla”.*<sup>2</sup>

Este animismo, que ahora nos parece algo exclusivo de historias infantiles y películas de Walt Disney, estaba presente aún en los comienzos de la filosofía:

*“También dice [Tales de Mileto] que, en cierto modo, las cosas inanimadas tienen alma, a partir de la observación del imán y del ámbar... y que el cosmos está animado y lleno de divinidades”.*<sup>3</sup>

Esta creencia pasa, tanto en niños como en filosofías más primitivas, por diferentes fases. En la primera, se considera consciente todo lo que tiene actividad, sea un objeto móvil o inmóvil; pero hacia los siete años está vivo sólo lo que se mueve por sí mismo. La movilidad también fue un factor considerado por muchos presocráticos criterio distintivo para discernir entre lo que tenía y no tenía alma:

---

<sup>1</sup> M. S. Day (1984) pág. 143. Los niños de cuatro a seis años creen que es viviente y consciente todo lo que está dotado de actividad, es actividad todo lo útil y, como son antropocentristas, todo es útil; por lo tanto, todo está vivo.

<sup>2</sup> J.G. Frazer (1922) pág. 144.

<sup>3</sup> (11 A 3) Esc. a Platón *Rep.* 600 a.

*“Parece que Tales, según comentan, concibió el alma como algo que se mueve, si realmente dijo que el imán tiene alma porque mueve al hierro”.<sup>1</sup>*

*“Toda alma es inmortal; en efecto, lo que se mueve a sí mismo es inmortal”.<sup>2</sup>*

El animismo en las plantas también se encuentra en las tribus salvajes de todos los tiempos. Los antiguos germanos veneraban los bosques y consideraban al roble árbol sagrado<sup>3</sup>, los indios americanos veneraban los álamos y algunos presocráticos también consideraban las plantas seres vivos e intencionados:

*“Anaxágoras y Empédocles dicen que las plantas son movidas por el deseo y aseguran que también sienten y que se entristecen y alegran. Anaxágoras dice que son animales y tienen alegría y tristeza, y da como argumento el cambio de follaje... Anaxágoras, Empédocles y Demócrito dicen que las plantas tienen intelecto e inteligencia”.<sup>4</sup>*

Hacia los diez años, según algunas teorías de la psicología evolutiva, el animismo se limita exclusivamente a los animales, que juegan un papel especial como nexo entre la naturaleza y el hombre:

---

<sup>1</sup> Aristóteles, *Del Alma*, 1. 2 405 a

<sup>2</sup> Platón, *Fedro*, 245 c.

<sup>3</sup> Con este árbol se identifican divinidades como Thor, Zeus y Júpiter.

<sup>4</sup> Aristóteles, *De Plantis*, 815 a-b.

*“ Es menester recordar aquí que el mismo tipo de impulso que hace deleitarse a los niños pequeños con los pájaros y tomar agudo interés por las alimañas y tener miedo de los reptiles, coloca a los animales en el más importante puesto de la naturaleza para el hombre primitivo. En atención a su afinidad general con el hombre -se mueven, emiten sonidos, manifiestan emociones -tienen cuerpos y caras como él mismo- y a sus superiores poderes -los pájaros vuelan en lo abierto, los peces nadan bajo las aguas, los reptiles renuevan su piel y su vida y pueden desaparecer en la tierra- por todo esto el animal, el nexo intermedio entre la Naturaleza y el hombre... ocupa un lugar de excepción en la visión que del mundo tiene el primitivo”.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> B. Malinowski (1994) pág. 43.

### **-III-**

Una de las cuestiones que más preocupa a la mente infantil y primitiva es el origen de las cosas, y una de las formas de acercarse a este problema en ambos casos es el artificialismo, que consiste en la creencia de que es el hombre el que fabrica la Naturaleza. Así, por ejemplo, los niños creen que ellos son la causa del movimiento de las nubes y, si les obligamos a concretar más, entonces inventan mitos.<sup>1</sup>

En los estudios que llevó a cabo Piaget podemos encontrar numerosos ejemplos de artificialismo en las respuestas que los niños daban al ser interrogados sobre el origen de los astros, del cielo, de la noche o del agua. De nuevo estas respuestas tienen numerosos puntos en común con las explicaciones que sobre los mismos fenómenos dan algunos filósofos presocráticos.<sup>2</sup>

El artificialismo tiene varias fases, en la primera es el hombre el que crea la naturaleza, en la segunda ese poder es transferido del hombre a la misma Naturaleza, y en la tercera el creador es Dios. En los presocráticos encontramos numerosos ejemplos de la segunda y tercera fase: Tales de Mileto cree que el origen de todas las cosas es el agua, Anaxímenes opina que es el aire, para Heráclito es el fuego.

---

<sup>1</sup> En un estadio posterior el artificialismo es transferido a las propias cosas. Un ejemplo de esta segunda fase lo constituye la creencia de que son las nubes las que mueven el sol y la luna.

<sup>2</sup> En ambos casos, por ejemplo, la noche es una especie de vapor negro.



#### **-IV-**

En el pensamiento mítico, realismo, animismo y artificialismo se mezclan, dando lugar a explicaciones fantásticas; sin embargo, no se trata de un pensamiento irracional.

Algunos antropólogos creían que el pensamiento de las sociedades primitivas era totalmente irracional y místico, por lo cual no existiría la ciencia. Malinowski, basándose en su experiencia en las islas de Trobiand, pone de manifiesto que no es así. Los habitantes de estas islas tienen conocimiento sobre la agricultura, pesca y, en general, sobre su entorno, basados en la observación y la experiencia, pero cuando aparecen elementos de azar e imprevisibilidad (por ejemplo, una tormenta) es cuando acuden a la magia y a la mitología.

Una de las pruebas de que el pensamiento mítico es lógico es la existencia del concepto de causalidad en las teogonías y cosmogonías, y también en las narraciones en las que aparece un héroe cultural o se habla del origen de las cosas. Para E. Cassirer la causalidad empírica se basa de hecho en la mitológica. La diferencia es que en la causalidad empírica se busca una relación unívoca entre una determinada causa y un determinado efecto, mientras que en la mitológica se puede elegir libremente la causa, *“todo puede derivarse de todo”*<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> E. Cassirer (1964) pág. 73-74.

*“Como principio de la causalidad mitológica... se ha señalado precisamente el hecho de que aquí todo contacto en el espacio y en el tiempo es tomada directamente como una relación de causa y efecto”.<sup>1</sup>*

En el pensamiento científico la causalidad intenta explicarse como expresión de una regla universal, mientras que en el mitológico siempre es un acontecimiento individual, es el paso de una forma individual a otra también concreta e individual: el mundo puede surgir de una tortuga, del agua o de cualquier otra cosa.

A veces, cuando en las explicaciones científicas nosotros hablamos de azar, la explicación mitológica exige una explicación causal (por ejemplo, quién causa la tormenta o trae la muerte), nada es fortuito, todo se debe a influencias mágicas:

*“Consiguientemente, dentro del pensamiento mitológico es tan poco lo que aparentemente puede hablarse de arbitrariedad sin sujeción a leyes, que sería mejor tratar de referirnos, por el contrario, a una especie de hipertrofia del “instinto” causal y de los requerimientos explicativos causales. De hecho, la proposición de que en el mundo nada ocurre por azar sino todo en virtud de una intención consciente, ha sido señalada en ocasiones como uno de los principios fundamentales de la cosmovisión mítica”.<sup>2</sup>*

Todos los rasgos de esta “causalidad mítica” aparecen también en diferentes edades de la infancia. En la causalidad infantil también existe una

---

<sup>1</sup> E. Cassirer (1964) pág. 71.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 74.

primera fase de indiferenciación entre lo físico y lo psíquico. Hacia los tres años empieza la fase de los “por qué” en torno a fenómenos que para nosotros son fortuitos<sup>1</sup>. La idea de azar no se comprende hasta aproximadamente los diez años.<sup>2</sup>

Respecto a la forma de pensamiento infantil, Piaget creía que el niño de preescolar no utilizaba estrategias de memorización, ni tenía competencia aritmética, pero estudios recientes han demostrado que, entre los dos y cuatro años, tienen conocimientos implícitos sobre los principios que rigen la cuantificación, y hacia los cuatro años utilizan de forma sistemática ciertas reglas; es decir, el niño de preescolar elabora estrategias de aprendizaje.

Los últimos estudios sobre psicología infantil, demuestran que no hay tanta diferencia como se pensaba en las capacidades cognitivas entre niños y adultos. Para muchos psicólogos, la diferencia sería la misma que hay entre expertos y novatos y, por ejemplo, el animismo sería consecuencia del desconocimiento de los niños acerca de los temas biológicos. Por lo tanto, muchas de las transformaciones cognitivas de niños y adolescentes se deben a los efectos del aprendizaje escolar.

A la luz de los últimos estudios, podemos entonces concluir que las diferencias entre adultos y niños, en lo que a pensamiento se refiere, no dependen tanto de condicionantes biológicos o neurológicos, como de la experiencia y conocimientos previos del individuo que, a su vez, dependen de la sociedad en la que se desenvuelven. El pensamiento mitológico es el primer recurso cognitivo del ser humano ante acontecimientos sobre los que la

---

<sup>1</sup> Por ejemplo: ¿por qué hay un coche grande y otro pequeño? El niño dirá que uno para los paseos grandes y otro para los pequeños..

<sup>2</sup> Cfr. J. Piaget y B. Inhelder (1969) capítulo III: “*Representación del Universo: Causalidad y Azar*”.

experiencia previa aún no puede arrojar luz alguna; es una forma primigenia de pensamiento lógico.

**-V-**

Otra semejanza entre el hombre primitivo y el niño es la importancia de la relación del individuo con el grupo al que pertenece:

*“El salvaje depende del grupo con el que directamente está en contacto a la vez para la cooperación en lo práctico y para la solidaridad en lo mental, y tal dependencia es mucho mayor que la del hombre civilizado”.<sup>1</sup>*

Lo mismo ocurre con los niños, temen esa separación del grupo porque le necesitan física y mentalmente. Esta situación produce una sensación de angustia que se puede solucionar a través de historias en las que crean una sociedad a su antojo.<sup>2</sup>

Al analizar todos estos puntos comunes en el concepto que del mundo tienen los niños y los pueblos primitivos, no defendemos las teorías que sostienen que el desarrollo del individuo es un epítome de la evolución de la raza, sino que hay ciertos aspectos del pensamiento mitológico que tienen evidentes semejanzas con el pensamiento infantil. Queremos demostrar que las formas de pensamiento mítico perviven en la sociedad actual, especialmente en la infancia y, por lo tanto, los mitos son un factor fundamental a la hora de llevar a cabo un estudio de literatura infantil.

---

<sup>1</sup> B. Malinowski (1994) p.12.

<sup>2</sup> Esto ocurre en la isla de Robinson Crusoe, en Neverland y en todos los mundos fantásticos de leyendas y cuentos populares.

Las teorías mencionadas tanto del campo de la psicología evolutiva, como de la antropología, tienen aún muchas vías por desarrollar. Desde la antropología ha sido escaso lo que se ha escrito acerca del pensamiento infantil, y quizá en el futuro sea ésta una disciplina que pueda aportar estudios interesantes y útiles para el análisis de la literatura infantil.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Véase C. Hardman (1973). En este artículo se analiza la pertinencia de la aplicación de los estudios antropológicos al mundo infantil, y se llama la atención sobre la escasez de estudios a este respecto.

## 7.5. Mito y literatura

Como hemos visto, los antropólogos, al ligar la mitología al rito, han intentado desvincularla de la literatura. Para ellos, los mitos que nos han llegado a través de los clásicos están manipulados y adulterados y no son, en definitiva, auténticos.

Para Mircea Eliade mitología y literatura son dos cosas diferentes, aunque encuentra similitudes en la función de ambas, puesto que considera que la experiencia del lector es un residuo de comportamiento mitológico:

*“Pero la “salida del tiempo” operada por la lectura -particularmente por la lectura de novelas- es lo que acerca más la función de la literatura a la mitología”.<sup>1</sup>*

No obstante, la recreación literaria escrita de un mito oral no tiene por qué perjudicar al mito, ni le hace menos auténtico, simplemente es un factor distinto que responde a circunstancias y necesidades sociales diferentes. En aquellos grupos en que los que la escritura juega un papel fundamental, la interrelación creación literaria-mito es inevitable.

En la sociedad moderna muchos mitos se crean y transmiten a partir del lenguaje escrito. Incluso una creación literaria personal puede convertirse en un mito. Las circunstancias en las que se origina y su forma de propagarse varían de acuerdo al esquema y características de cada sociedad.

---

<sup>1</sup> M. Eliade (1981) pág.198.

Pero incluso un mito que nazca a partir de una creación literaria personal no es algo que surge de la nada, incontaminado de la cabeza del autor a la pluma. El escritor está influido por la sociedad en la que vive, por su cultura, por las lecturas previas, no inventa en el sentido estricto, sino que refleja y cataliza contenidos míticos, cristalizándolos en alguna figura que el resto de los miembros de la sociedad acepta porque, en realidad, son reflejo de contenidos con los que se identifican consciente o inconscientemente. Una creación literaria que se base en elementos totalmente ajenos y extraños a la sociedad a la que va dirigida, no podrá nunca convertirse en un mito.

Los antropólogos excluyen la literatura del ámbito del mito porque sus estudios se suelen basar en tribus que no tienen un sistema de escritura y, por lo tanto, tienen una forma de comunicación exclusivamente oral. Para ellos, términos como “*mito literario*” son erróneos. No consideran los textos de Homero mitología fiable, porque son elaboraciones literarias de mitos anteriores que se transmitían oralmente. Piensan que al ponerse por escrito estos mitos pierden su forma original, más auténtica, y sólo ha perdurado la versión literaria.

Estas afirmaciones reflejan que se ha perdido de vista algo muy importante: el hecho de que cada sociedad tiene una forma de expresión y comunicación. El mito no es algo exclusivo de sociedades que comuniquen y transmitan sus contenidos culturales de forma oral. En sociedades con un mayor grado de complejidad o extensión, la escritura asegura que los contenidos culturales pervivan.

En realidad, las definiciones actuales que más se acercan al significado primigenio de mito, a su etimología, son precisamente las que se hacen desde la crítica literaria:



*“... we shall use the term “myth” for a symbolic narrative (or character involved in a narrative) which exerts a fascination (whether idealistic or repulsive), as well as a greater or lesser power to bring people in a large or small human community together”.<sup>1</sup>*

En esta definición se hace también referencia a un aspecto que ya hemos mencionado: el mito nunca es algo individual, pertenece siempre a un grupo social más o menos amplio. En los casos de los mitos que se transmiten oralmente, el grupo al que incumben es siempre menor; en el caso de que sea un mito literario la relación entre narrador y audiencia es más difícil de evaluar. No obstante, podemos medir la repercusión social por indicativos tales como las veces que cierto tema mitológico aparece en un determinado periodo de tiempo, el número de ediciones de una obra, o las versiones que sobre ella se hace; pero la prueba definitiva es cuando esa imagen mitológica se convierte en un tópico del lenguaje popular.<sup>2</sup>

Puede ocurrir incluso que un determinado tema con el que un grupo se identifique en una época deje de ser relevante en otra. ¿Cómo distinguir entonces si un mito sigue vivo? Una prueba de su vigencia es su capacidad para reflejar la forma de entender el universo en un momento histórico concreto:

*“Although literary myths no longer say all there is to say about human beings and life (a claim that has not been possible since the coming of the great religions), it is nevertheless easy to prove -at least concerning the most important of these myths- that they necessarily involve*

---

<sup>1</sup> A. Dabiez (1992) págs. 961-62.

<sup>2</sup> Don Juan o Robinson Crusoe.

*reference to a global vision, which provides them with a context and without which they would be inconceivable”.*<sup>1</sup>

La mayor o menor importancia de la versión literaria de un mito no depende de los aspectos formales, sino de la habilidad del autor para adaptarlo a su época, dando a la estructura básica nuevos matices.

La literatura, además, cumple una función de salvaguarda. En una sociedad básicamente secular, el mito, que en sociedades primitivas se manifiesta fundamentalmente en la religión, encuentra hoy en la literatura su vehículo de expresión.

Si comprender la naturaleza y la función del mito es complejo, la dificultad aumenta cuando queremos distinguirlo de los cuentos y las leyendas. Es inútil y ocioso poner barreras infranqueables entre distintas manifestaciones de nuestra herencia narrativa<sup>2</sup>. Se ha argumentado que pudo haber un origen común. Sea o no cierto, lo evidente es que existen vasos comunicantes entre leyenda, cuento y mito.

La leyenda es una narración que se basa en hechos históricos, sin embargo, con el transcurso del tiempo y las continuas reelaboraciones, a los elementos legendarios se unen elementos imaginativos de tal manera que en muchos casos un personaje histórico se convierte en un héroe mitológico.<sup>3</sup>

Pero con el género que más puntos en común tiene el mito es con el cuento popular.

---

<sup>1</sup> A. Dabezies (1992) pág. 965.

<sup>2</sup> Aunque algunos autores como V. Propp (1984), G.J. Kirk (1990) o C. García Gual (1987) han señalado algunos elementos más propios de uno u otro género, los vasos comunicantes son tantos que, con frecuencia, podemos encontrar aspectos del cuento popular en el mito, o viceversa.

<sup>3</sup> Cfr. mito de Gilgamesh.

*“Evidently there are many points of convergence between myths and tales. Thus both can be defined as oral narratives of a retrospective nature to which accidents of memory and variations in human speech render shifting and changeable. Indeed the similarities between the two genres are so great that they suggest an analysis of their relationship in terms of kinship”.*<sup>1</sup>

Para aquéllos que defienden la relación exclusiva mito-rito, la diferencia fundamental es precisamente el aspecto religioso. Otros, como V. Propp no observan ninguna diferencia morfológica, y creen que lo único que los distingue es su función social.<sup>2</sup>

El hecho es que, por muy interesante que pudiera resultar la clasificación de un relato en una de estas tres categorías, no nos parece pertinente -ni es el tema de este trabajo- enfrascarnos en la inútil tarea de trazar líneas divisorias a la imaginación. Lo que sí es factible es analizar algunos elementos que son más propios de uno u otro género, para acabar viendo, en realidad, cómo se mezclan en la mayoría de los relatos.

G.S. Kirk establece una serie de características que son más propias del cuento. Uno de los elementos más típicos es el uso de trucos y engaños para superar alguna dificultad<sup>3</sup>. Además, los cuentos suelen hacer referencia a miedos o deseos más simples como la obtención de tesoros, mientras que los mitos tratan temas más serios o reflejan preocupaciones sobre aspectos más universales.

---

<sup>1</sup> B. Bricout (1992) pág. 1096.

<sup>2</sup> Cfr. V. Propp (1984) pág. 30.

<sup>3</sup> Este recurso también aparece en mitos como el de Ulises o Perseo.

Pero la diferencia fundamental estriba en los personajes protagonistas. En el cuento popular muchos de los nombres son genéricos (el ogro, el gigante, la bruja) ya que la situación es más importante que el personaje. Por el contrario, en el mito, el héroe es un personaje específico cuyas relaciones familiares y lugar de procedencia aparecen detalladamente señalados. El éxito de su empresa no se debe a triquiñuelas sino a cualidades divinas o semi-divinas que, en cualquier caso, le sitúan muy por encima de la raza humana.

A pesar de estas diferencias, la frontera es tan borrosa que G.S. Kirk sugiere la posibilidad de mantener el vocablo “mito” como un término inclusivo que abarque el mito en el sentido más estricto y el cuento popular.

Siguiendo esta línea, en el análisis de la obras que nos ocupan estudiaremos principalmente los elementos míticos, pero también haremos referencia a aquellos motivos del cuento popular que tengan especial relevancia por sus frecuentes incursiones en el terreno del relato mítico.

## 7.6. Mitos y literatura infantil

Una vez admitida la existencia de mitos de origen literario y de recreaciones literarias de mitos ya existentes, conviene considerar la posibilidad de que haya una relación especial entre mitos y literatura infantil. Como hemos visto, los pueblos primitivos y los niños comparten muchas de las características del pensamiento mítico. En ambos casos, los mitos constituyen una imaginativa salida a los conflictos derivados de un enfrentamiento con los aspectos desconocidos de la realidad circundante:

*“El mito se forma por la voluntad del niño de dar sentido a experiencias desconocidas. El mito organiza la experiencia, uniendo esto y aquello y conservando el resultado. Nace y se nutre de los procesos creativos de la memoria y la necesidad de unidad de la mente humana. Su formación es un alivio, mayor o menor, para el niño”.*<sup>1</sup>

Pero existen otros puntos de encuentro. Al analizar los elementos que forman parte de la experiencia literaria, tanto en los mitos como en la literatura infantil, el papel del receptor es determinante. Ya hemos visto que el niño-lector es el que debe establecer si un texto es literatura infantil o no. C.S. Lewis defiende lo mismo para el mito: es el lector el que decide si una historia es o no un mito: *“As I have already said, the degree to which a story is a myth depends very largely on the person who hears or reads it”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> R. May (1992) pág. 64.

<sup>2</sup> C.S. Lewis (1992) pág. 48.

Para C.S. Lewis, el mito tiene un valor que trasciende los elementos literarios, va más allá de las cuestiones estéticas. En el mito, lo fundamental es la historia:

*“There is then a particular kind of story which has a value independent of its embodiment in any literary work”.<sup>1</sup>*

Los dos puntos anteriores: la potestad del lector para determinar si un texto es literatura infantil y/o mito, y el valor primordial de la historia sobre su envoltura formal literaria, son dos aspectos ineludibles a la hora de estudiar las adaptaciones de *Gulliver's Travels* y *Robinson Crusoe*. En sus adaptaciones infantiles ambas obras quedan reducidas a su esqueleto narrativo. Lo importante es la historia, lo imprescindible es la forma en que Robinson vence todos los contratiempos, luchando contra tormentas, islas inhóspitas y caníbales, creando un mundo a su medida del que es dueño y señor. Lo que no olvidamos son los asombrosos habitantes de Brobdingnag y los curiosos liliputienses que evocan gigantes, trolles o duendecillos, y las aventuras de Gulliver al enfrentarse a este caleidoscopio de volúmenes y dimensiones.

Los niños tienen una forma específica de explicar la realidad, seleccionando unos rasgos y eliminando otros a la hora de procesar una experiencia<sup>2</sup>. Este mismo proceso de selección tiene lugar en la lectura de obras literarias. Así, la crítica mordaz de J. Swift o las largas reflexiones de Robison no interesan para nada al pequeño lector que, como Robinson en su isla, se erige en rey de su ínsula literaria. Allí expulsa de su morada aquellas

---

<sup>1</sup> C. S. Lewis (1992) pág. 41.

<sup>2</sup> Cfr. V. Bermejo (1994) pág. 236.

obras moralizantes y educativas que los adultos nos hemos empeñado en ofrecerles; mientras saquean, cual piratas implacables, nuestras librerías, decapitando lo que les molesta o les resultaba incomprensible, salvaguardando historias que, como sus trajes de piratas o sus patas de palo, jamás se dejarán arrinconar por las modas.

*“If few but children now read such stories, that is not because children, as such have a special predilection for them, but because children are indifferent to literary fashions. What we see in them is not a specifically childish taste but simply a normal and perennial human taste, temporarily atrophied in their elders by a fashion. It is we, not they, whose taste needs explanations”.*<sup>1</sup>

Los mitos y la infancia son, así, dos recursos que tiene la sociedad para preservar su memoria<sup>2</sup>. Ambos son poco amigos de moralinas y tienen más que ver con la transgresión de límites que con el cumplimiento de normas.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> C.S. Lewis (1992) pág. 70-71.

<sup>2</sup> El mundo imaginativo y lúdico de los niños cambia menos que el de los adultos. Esto no sólo se manifiesta en literatura, juegos como el de las tabas y el castro tienen miles de años de antigüedad. En el mito de la exaltación de Ishtar, del *Poema de Gilgamesh* (págs. 458 y ss.) se menciona este juego que consistía en lanzar al aire unas tabas de carnero y hacer combinaciones simultáneamente con las otras. Este mito nos ha llegado en una versión de la época de Nabucodonosor I (1124-1103 A.C). Aunque en España ya no se utiliza, hace tan sólo cuatro o cinco décadas todavía era un juego habitual. Otro ejemplo de esta capacidad conservadora son los insultos y bromas de los niños británicos actuales, que según las investigaciones de los Opie, provienen de las pullas que, como ya hemos mencionado, los adultos de la época Tudor intercambiaban.

<sup>3</sup> Hemos analizado este aspecto del mito en páginas anteriores. Podemos encontrar un estudio interesante y original de los elementos subversivos en diferentes clásicos de literatura infantil en A. Lurie (1990).

## **C. NIÑOS, MITOS Y LIBROS**

### **CAPÍTULO 8. ROBINSON Y GULLIVER: LA HISTORIA DE UNA ADOPCIÓN**



## Capítulo 8.- Robinson y Gulliver: la historia de una adopción.

## 8.1. Robinson y Gulliver: un viaje al cuarto infantil

### -I-

El carácter lúdico es una de las funciones del mito de la cual no podemos prescindir al hablar de literatura infantil, porque *“la ficción está emparentada con el juego. La ficción responde a una necesidad muy profunda del niño: no contentarse con la propia vida”*<sup>1</sup>. También para J. Huizinga *“el mito surge en la esfera del juego”*<sup>2</sup>. Sólo en el momento en el que el mito se convierte en literatura escrita se opera una separación entre lo lúdico y lo serio; es decir, se produce la desvinculación del mito de su origen primigenio.

¿Podría ocurrir que en la literatura popular, que se escapa en cierto modo a la cultura oficial de su época, se pudiera ver un reflejo de ese sentido lúdico del mito? ¿No se encontrarán en esos textos los contenidos mitológicos más profundos, incontaminados del didactismo que aún hoy en día impregna las líneas destinadas a los más pequeños? Los textos menospreciados, etiquetados como inútiles productos comerciales, como subliteratura o entretenimiento de las clases más bajas, son los que, en última instancia, tienen la utilidad más imprescindible: proporcionar a los niños un espacio de diversión que les permite zambullirse en los mitos y dejarse llevar por una corriente que les aleja del adoctrinamiento presente en los textos escritos

---

<sup>1</sup> J. Held (1985) pág. 11. En págs. 32 ss insiste en la importancia del juego en la vida del niño. También hace referencia a cómo la proyección del niño en el héroe es una manifestación de este carácter lúdico.

<sup>2</sup> J. Huizinga (1995) pág.154.

específicamente para ellos. Para los niños, nada hay más rentable, más provechoso, que esa oportunidad de juego que el mito les brinda.

Según R. May, *“El mito se forma por la voluntad del niño de dar sentido a experiencias desconocidas. El mito organiza la experiencia, uniendo esto y aquello y conservando el resultado. Nace y se nutre de los procesos creativos de la memoria y la necesidad de unidad de la mente humana. Su formación es un alivio, mayor o menor, para el niño”*<sup>1</sup>. Los mitos, igual que el juego, tienen así un efecto tranquilizante para el niño, le ayudan a procesar y asimilar miedos, deseos, anhelos, y a afrontar los nuevos retos, las metas y las novedades que supone su desarrollo. Se convierten en una herramienta, o más bien en un arma y escudo con los que enfrentarse a su propia existencia y a su relación con el mundo circundante. Pero este enfrentamiento tiene visos de huida:

*“... es incuestionable que la necesidad de introducirse en universos ‘extranjeros’ y de seguir las peripecias de una ‘historia’ parece consustancial a la condición humana ... Difícilmente se puede concebir un ser humano que no sienta la fascinación del ‘relato’, de la narración de acontecimientos significativos... Pero la ‘salidad del tiempo’ operada por la lectura -particularmente por la lectura de novelas- es lo que acerca más la función de la literatura a la de las mitologías”*.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> R. May (1992) pág. 64.

<sup>2</sup> M. Eliade (1991) pág 198.

Este recurso de la lectura como juego, como vía de escape, es más evidente en la literatura popular, ya que “*Escapism and fantasy were the prevailing themes of this literature*”<sup>1</sup>.

Las dos obras que nos ocupan tienen algunos elementos comunes que las han hermanado para siempre en la historia de la literatura infantil. No estamos hablando solamente de que vieran la luz en la misma época, o de que ambas narren los viajes de un personaje a una o varias islas, lo cual, por otra parte, es uno de los recursos más utilizados en la historia de la literatura. Nos referimos a que ambas son obras destinadas a adultos que son posteriormente adaptadas y adoptadas por los niños. Los dos textos se zambuyen casi inmediatamente en las ricas y míticas aguas de la literatura popular, en las cuales, como hemos visto, navegaban por igual los adultos de las clases más humildes y pequeños timoneles de distintos niveles sociales. Esta circunstancia fue compartida por otros escritos de su época<sup>2</sup>, pero sólomente *Gulliver's Travels* y *Robinson Crusoe* han sobrevivido a las tormentas del desarrollo editorial y han permanecido ancladas en las estanterías infantiles a lo largo de casi tres siglos. Los dos libros son dos obras canonizadas por la crítica literaria, tanto dentro de la literatura infantil, como de la literatura para adultos. Los niños han sido los mediadores culturales<sup>3</sup> entre la obra íntegra y su esqueleto narrativo, que es lo que aparece en las versiones populares de las que nos vamos a ocupar.

El niño, o más bien la lectura que hacen los niños de los dos textos, nos puede revelar los elementos que unen estas obras a los mitos grecolatinos y a

---

<sup>1</sup> B. Capp (1988) pág. 230.

<sup>2</sup> Ya en 1686, se publicó un pequeño chapbook de las historias de D. Quijote. Para más información sobre las primeras publicaciones de la obra de Cervantes en Inglaterra, tanto del texto íntegro como de las adaptaciones populares, véase R. M. Flores (1982). Lo mismo ocurrió con *Pilgrim's Progress*.

<sup>3</sup> Sobre el papel de los niños como mediadores culturales, véase M. Spufford (1985) pág 72.

la tradición oral, descubriendo las nunca resueltas familiaridades entre ambos. Y es que, aunque la crítica se ha ocupado más de lo que J. Swift y D. Defoe aportaron de innovación a la literatura inglesa, lo que hace a estas obras tan populares entre los pequeños lectores, no es su originalidad, sino los elementos tradicionales que recogen.

La herencia cultural que indudablemente se percibe en los elementos básicos de ambas narraciones tiene dos fuentes diferentes. Por un lado, la que proviene de la cultura oficial que, como hemos visto al analizar los planes de estudio de las *grammar schools*, estaba totalmente basada en los clásicos grecolatinos. Por otro, se olvida a menudo el hecho de que los dos autores fueron niños y estuvieron también expuestos a toda una tradición folklórica. Pocas lecturas nos determinan tanto como las de la infancia, pocas narraciones quedan tan indeleblemente pegadas a nuestra memoria como las oídas en los primeros años. Como todos los niños de su época, J. Swift y D. Defoe escucharon con toda seguridad las aventuras de *Jack the Giant-Killer* y de *Tom Thumb*, o las andanzas de valientes caballeros. Quisieran o no, estas lecturas quedaron en el desván de su imaginario infantil, y con frecuencia se asomaron, sin ser vistas, por las rendijas de sus prolijas plumas.<sup>1</sup>

Teniendo en cuenta la comparación que J. Traugott establece entre estos dos escritores y la figura de Jano Bifronte<sup>2</sup>, sería interesante reconsiderar qué cara podría identificar a cada uno. En cualquier caso, aunque miren en direcciones opuestas, los dos comparten la misma tradición.

Analizaremos, pues, la manera en que *Robinson Crusoe* y *Gulliver's Travels* reflejan esa tradición, tanto mitológica como folklórica, porque es ahí

---

<sup>1</sup> Recordemos que J. Bunyan que tanto despreciaba la literatura de cordel (véase capítulo 6) refleja de forma evidente la influencia de sus primeras lecturas en *Pilgrim's Progress*.

<sup>2</sup> J. Traugott (1961) pág. 555 : “One can image a Janus-figure called ‘Swift-Defoe’ at the gateway of the Augustan Age”.

donde está la clave de su aceptación infantil. A los niños les encanta oír una y otra vez la misma historia, y cuando leían o escuchaban las historias de Gulliver y Robinson, reconocieron muchos elementos que formaban ya parte de su universo imaginario.

Fue a través de las versiones populares, especialmente las que contenían ilustraciones, como los niños accedieron a estas obras. Los libros eran aún demasiado caros como para usarse como mero recurso de ocio y ‘divertido’ no era precisamente el adjetivo que mejor describía la literatura que oficialmente les estaba destinada:

*“At a period when children’s books were overtly moral and didactic in tone, it was hardly surprising that juvenile readers should turn eagerly to these small, not unattractive little books which formed almost the entire reading matter of the poorer classes in eighteenth-century England”.*<sup>1</sup>

Así Robinson y Gulliver, soltando lastre en la travesía, aterrizaron en la literatura popular y se encontraron cómodos en tales parajes, que les resultaban, en muchos casos, harto conocidos, pues, como señala M. Spufford, *“the historical past of the chapbooks was mythical and fantastic”*<sup>2</sup>. Y en este pasado mítico y fantástico encontraron su verdadera vocación, que deriva de sus contenidos míticos: el juego, lo lúdico. Era el terreno de los *chapbooks* terreno acotado, el único reducto posible donde, a duras penas, poder cobijarse de las fieras aleccionadoras, del casi siempre engañoso *“utile e dulce”*.

---

<sup>1</sup> V. E. Neuburg (1968) pág. 2.

<sup>2</sup> Véase M. Spufford (1985) pág 219.

Pero, como las puertas entre una cultura y otra no están cerradas, allí también encontraron, cómodamente instalados, otros tráfugas. Personajes de la historia antigua o de la mitología clásicas que también fascinaban a aquéllos que nunca habían pisado una escuela de latinidad<sup>1</sup>.

De esta manera, estas publicaciones de ínfima calidad actúan como aglutinador cultural. Por un lado, hacen accesibles algunas obras a sectores que, aunque pueden leer, no tienen capacidad económica para permitirse las versiones íntegras<sup>2</sup>; además, sirven de vehículos para acercar elementos de la cultura clásica a clases sociales que no tienen acceso a la enseñanza secundaria o universitaria. Pero es ésta una vía de doble sentido, porque también eran objeto de inconfesable deseo de los niños de las clases medias y altas, que por su bajo precio podían adquirirlos sin pasar por la censura paterna y aliviar así la difícil digestión de otras obras que sí les estaban destinadas. Sorteando la censura de padres y educadores, estos niños se acercaban a los buhoneros buscando aventuras; y quizá añorando también las historias que las viejas ayas les contaran en su primera infancia. A través de ellos, llega esta literatura a casi todas las clases sociales<sup>3</sup>.

A veces criticada y perseguida, otras simplemente ignorada, la literatura popular escapaba a la censura oficial y se convertía para los niños de la clase media en un verdadero acto de subversión.

Hubo de pasar mucho tiempo antes de que se aceptaran estas obras como un hecho cultural más. Conforme la complejidad de la sociedad fue

---

<sup>1</sup> Véase P. Burke (1988) págs. 41 ss.

<sup>2</sup> Exceptuamos, como hemos señalado en otras ocasiones, aquéllos cuya existencia se limitaba a una mera lucha por la supervivencia. Recordemos que estos sectores inferiores de la escala social seguían siendo analfabetos.

<sup>3</sup> En cuanto al acceso de las clases altas a la literatura de cordel, además de los niños, algunos adultos gustaban de este tipo de obrillas. Recordemos la fabulosa colección de Samuel Pepys que se encuentra en el Magdalene College de Cambridge bajo el título de *Penny Merrymments*.

creciendo, se fue haciendo más difícil, no sólo acotar y clasificar las distintas manifestaciones culturales, sino incluso definir el mismo concepto de cultura. Hoy en día, historiadores y sociólogos piensan en términos de interacciones entre la cultura popular y la erudita o académica, y abogan por una definición más amplia del término:

*“I shall use the term to refer to attitudes and values, or world-views. These attitudes and values may be embodied in artifacts, such as images and texts (including broadsides, chapbooks, and, where they have been recorded, even graffiti)”.*<sup>1</sup>

La literatura popular supuso un alto en el camino, con parada y fonda para las adaptaciones infantiles de estas obras. En efecto, las primeras versiones no estaban dirigidas a los más pequeños, aunque cabe suponer que las leían, circunstancia que, sin duda, era tenida en cuenta por muchos editores:

*“Editors seem to have been governed by three principal guidelines: to exaggerate those events they reckon will be popular with children, to highlight certain aspects which may well be a way of imposing adult values on child readers; or they may simply have excised passages they find offensive to polite manners”.*<sup>1</sup>

E. M. Adam considera que las causas del éxito inicial pueden ser circunstanciales. Como hemos visto, las dos obras llegan en un momento en el

---

<sup>1</sup> P. Burke (1988) pág. 31

<sup>1</sup> E.M. Adams (1999) pág. 9.



que se está formando un público lector suficientemente amplio como para que el mercado del libro infantil resulte rentable; rentabilidad acentuada por el desarrollo y mejora del negocio editorial y por el nacimiento de una sociedad de consumo que comienza a comprender que los niños no son simplemente adultos en miniatura, sino que necesitan cuidados, vestidos y lecturas específicas.

La confluencia de las circunstancias mencionadas ayuda a comprender el éxito inmediato y la rapidez con la que se hicieron adaptaciones infantiles, pero no la fidelidad posterior que sucesivas generaciones de niños les han otorgado, cuyas razones últimas han de buscarse en elementos intrínsecos a la propia obra.

E. M. Adams cree que, en un principio, *Robinson Crusoe* fue una lectura más fácilmente aceptada por los padres puesto que algunos de sus contenidos pueden considerarse una herramienta educativa: el héroe es un prototipo de colonialista, trabajador hábil y temeroso de Dios. Por otro lado, en *Gulliver's Travels* abundan los detalles escatológicos que debían parecer inaceptables para unos lectores cada vez más refinados.

Defoe en su obra refleja y defiende todos los valores de la clase media a la que pertenece, esto sin duda favoreció la rápida aceptación de las adaptaciones infantiles de su obra<sup>1</sup>. El esqueleto de la aventura es tan simple que, sin duda, facilitó las numerosas adaptaciones y las posteriores Robinsonadas, que se van a ir amoldando a las peculiaridades de cada época.

El punto de partida de J. Swift es bien distinto: su obra es una sátira sobre muchos de los valores de la clase media, sobre sus pretensiones

---

<sup>1</sup> Por supuesto junto con el apoyo que supone los comentarios de Rousseau en *El Emilio*.

económicas, sociales e incluso culturales. Las versiones infantiles se reducían al primer y segundo viaje, eliminando las partes más críticas y dejando la obra reducida a los elementos que provienen del cuento popular. E. M Adams cree que el libro de Swift “*owes its position among children’s classics to Swift’s unchallenged position as a major author in British literature, and to their cheer power to fascinate and delight all readers, both young and old*”.<sup>1</sup>

Al igual que *Pilgrim’s Progress* tiene una lectura como historia de aventuras, prescindiendo de su carácter de guía espiritual, *Robinson Crusoe* y *Gulliver’s Travels* tienen también esta posibilidad. Los jóvenes lectores prescindieron, y siguen haciéndolo, de los elementos moralizantes de *Robinson Crusoe*. En el XVIII, porque les eran en exceso manidos; en la época actual, por serles muy ajenos; en cualquier caso, por ser aburridos.

En lo que se refiere a la obra de J. Swift, la crítica mordaz de la sociedad de su época es algo que, sin duda, también escapó a muchos de sus contemporáneos, niños y adultos. Su éxito se debió, además de a la incuestionable reputación de su autor, a que “*the reading public of that time had a taste for the highly fanciful*”.<sup>2</sup>

Ambos libros incorporan elementos muy familiares para gentes del más variado nivel cultural. A esto debemos añadir la circunstancia de que publicaron en un momento en el que el negocio editorial estaba en pleno desarrollo. Así, cuando a mediados de siglo se reconoce la literatura infantil

---

<sup>1</sup> E. M. Adams (1999) pág. 12. Pero no nos explica a lo largo de su estudio en qué consiste ese poder de fascinación.

<sup>2</sup> E. M. Adams (1999) pág. 21. En la misma página se cita un comentario de Nicholas Amhurst que en 1721 escribió que había “*history professors who never read anything but Jack and Tom*”. Esto refleja hasta qué punto las clases más cultas, también conocían y leían este tipo de historias.

como un sector diferenciado del negocio editorial, estas obras ya tenían una posición entre el público infantil.

## -II-

Al hablar de las adaptaciones de grandes obras literarias al público infantil, no podemos dejar de reflejar la opinión de aquellas voces que se alzan en su contra. Argumentan que con estas versiones las características estilísticas se pierden, y que, al ofrecer a los niños sólo la historia, de alguna manera se les engaña y se corre el peligro de que, contentos con el resumen leído, no acudan en el futuro a la obra íntegra. No obstante, debemos recordar que estudios llevados a cabo sobre animación a la lectura, recogen experiencias que demuestran que si la lectura de un texto ha supuesto una grata experiencia, el lector tenderá a repetirla.<sup>1</sup>

Hasta el siglo XIX, los niños no eran un grupo cultural diferenciado y, por lo tanto, participaban de la cultura de sus mayores, de la cual extraían aquellos contenidos que les resultaban comprensibles e interesantes, desechando el resto. De esta manera, mucho antes de que existiera literatura infantil, los pequeños lectores adoptaron ya algunas obras literarias, adaptándolas a sus concretas circunstancias vitales:

*“To children Polyphemus, who imprisoned Odyseus and his companion is a bully. Odyseus is the clever one who gives the bully his comeuppance. The gory details of the adult version can be omitted because they are irrelevant... Children desire the inclusion of whatever enhances and advances the story and the exclusion of whatever does not”.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> J. Frank (1969) págs. 115-121.

<sup>2</sup> W. D. Eisenberg (1971) pág. 77.

Los contenidos que excluyen son aquellos que no se adaptan a sus capacidades cognitivas, o que van más allá de su experiencia:

*“There are, it seems, whole areas of moral, emotional, psychological, understanding which are beyond the child’s cognitive range, exactly as there are physical skills like walking which are dependent on maturational factors”.*<sup>1</sup>

En líneas generales, y sin detenernos en las particularidades propias de las distintas fases del desarrollo, el niño demanda textos más cortos, más centrados en los diálogos y en los acontecimientos que en descripciones y reflexiones, con tramas no demasiado complicadas y vocabulario sencillo. A esto debemos sumar otro elemento fundamental en la literatura infantil:

*“Conventions, of one sort or another, are an essential ingredient of children’s fiction. There is, I think, a certain assurance to be found, and also a certain necessary aesthetically pleasing sense of the predictability”.*<sup>2</sup>

Son las convenciones generadas en el campo de los mitos y del folklore las que analizaremos en las adaptaciones de Gulliver’s Travel’s y Robinson Crusoe. Veremos que estos autores, más que inventar mitos, los recuerdan y los adaptan; es decir, los reinventan.

---

<sup>1</sup> M. McDowell (1973) pág. 55.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 58.

### **8.1.1. Robinson Crusoe**

En el ecuador del s. XVIII confluyen una serie de factores que van a permitir la escisión del mundo cultural infantil. Este proceso de separación va a prolongarse a lo largo de todo el siglo; su desarrollo depende en gran medida de la evolución y crecimiento de una clase media que, de forma cada vez más clara, comienza a percibir la lectura no sólo como un valor práctico, sino también como signo de prestigio social y como fuente de ocio. Esta clase media es la que va a demandar versiones de los éxitos editoriales del momento, adaptadas a su bolsillo. De esta manera, las versiones abreviadas de Robinson Crusoe proliferan en la década de 1740, si bien no siempre es fácil discernir aquéllas que estaban pensadas específicamente para niños. Aunque contemplemos factores como la simplificación del vocabulario y la sintaxis, la existencia de ilustraciones, o las significativas omisiones de ciertos contenidos, es difícil saber hasta qué punto se está pensando en un público general con bajo nivel de lectura o en un público infantil:

*“ I believe the survival for children of Robinson Crusoe owes much to middle-class readers, whose demand for abridged, readable versions generated frequent reissues until such time as special children’s editions became readily available towards the end of the century”.*<sup>1</sup>

Robinson tardó muy poco en salir de las caras páginas iniciales e instalarse en las pequeñas publicaciones populares. A la presteza de este viaje contribuyó, sin duda, la ligereza de equipaje, el indudable descanso que

---

<sup>1</sup> E. M. Adams (1999) pág. 71.

nuestro personaje debió sentir al dejar por el camino las prolijas y tediosas reflexiones religiosas que pueblan el texto original. Sin querer pecar de irreverente, Robinson necesitaba este alivio para alcanzar un estatus de independencia, una existencia cuasi mítica.

Robinson se convirtió casi de inmediato en un personaje familiar, incluso para aquéllos que no podían permitirse el precio de su versión íntegra<sup>1</sup>. No fue el hartido manido mensaje religioso el que atrajo a estos lectores a la lejana y solitaria isla:

*“ Though the popular versions sometimes attempt to lay particular emphasis on the religious message of Crusoe (in their final paragraph, if not before) the popularity of the book among uneducated people seems to have had comparatively little to do with religion... Long before the Victorians turned Crusoe into a hero of self-sufficiency and the work ethic, generations of readers had responded to the book as a story of survival, as an epic of mastery over the hostile environment, as a parable of conquest over fear, isolation and despair. These messages seem to have come through, however the book was truncated or travestied. It was above all the shipwreck and the early part of Crusoe’s sojourn on the island that threw the attention to these aspects of the myth, and this is a part of the narrative that is never sacrificed, however abbreviated the text”.<sup>2</sup>*

Los lectores de estas pequeñas versiones estaban totalmente familiarizados con las historias de naufragos, algunas ficticias y otras reales.

---

<sup>1</sup> Sobre el alcance de su éxito comercial, véase P. Rogers (1985) págs. 166 ss. y P. Rogers (1979) pág 4-16, para ver las numerosas y variadas ediciones, versiones piratas, abreviadas o por entregas.

<sup>2</sup> P. Rogers (1985) pág. 165-6.

Entre estas últimas, la más popular fue sin duda la de Alexander Selkirk (1673-1721) un marinero escocés que permaneció cinco años en la isla de Juan Fernández, en el Pacífico. Esta historia aparece impresa por vez primera en *Cruising Voyage round the World* del Capitán Woodes Rogers. Defoe pudo haber conocido a Selkirk y es posible que leyera la obra de Rogers. En el caso improbable de que no ocurriera nada de lo anterior, con toda seguridad leyó la narración que Richard Steel hizo en diciembre de 1713 en *The Englishman*<sup>1</sup>. La historia de Selkirk fue muy popular y Defoe, un hombre con olfato para los negocios, la aprovechó cambiando el escenario, del Pacífico a la costa Noreste de Sudamérica, y haciendo que el naufragio durara veintiocho años, dos meses y diecinueve días.

El contexto histórico no podía ser más adecuado para la singladura de este tipo de narraciones. Desde finales del XVII, tanto Francia como Inglaterra combatían para eliminar la hegemonía española sobre las rutas comerciales hacia Oriente. Eran tiempos en los que la piratería tenía la aprobación implícita, y a veces explícita, de la corona inglesa, en los que hombres individualistas y con arrojo podían forjarse una carrera y un nombre, y convertirse en héroes populares. El mar era el escenario del comercio y de la aventura, el lugar donde las posibilidades permanecían abiertas, donde supuestamente, un hombre valiente podía medrar, con independencia de su clase social.

Al final de su travesía, Robinson sale victorioso de todos los desafíos que el océano le ofrece. No sólo se ha convertido en un hombre rico, sino que ha vencido el aislamiento, convirtiéndolo en algo positivo, en un desahogado espacio de desarrollo personal que él gobierna, lejos de las imposiciones de los adultos. La isla es el escenario de la fantasía, y una muy común en la

---

<sup>1</sup> Una reproducción de este artículo podemos encontrarla en R.C., págs. 254-257.



infancia es la búsqueda de espacios propios, fuera del alcance de las normas impuestas por los mayores. En estas “*neverlands*” los niños invierten su papel en la vida real: se convierten en padres y legisladores, establecen normas y horarios, crean, en definitiva, una sociedad a su medida. Robinson no busca desestabilizar los valores morales o literarios de la sociedad en la que vive, sólo aplicarlos a su manera, crear su propia sociedad, a imagen y semejanza de la de sus mayores, pero en la que él es el amo y señor.

La literatura de viajes, por entonces a medio camino entre la crónica realista actual y la mera ficción, era “*like the trading activity that gave rise to it, basically a middle-class affair, and as such, it bore a covert political charge, an element of subversion*”<sup>1</sup>. Este elemento de subversión no es para el pequeño lector una cuestión política, sino generacional. Es una subversión contra el padre, contra las normas sociales y familiares. Más allá del simbolismo de Robinson como exponente de un comerciante seguro de sí mismo, y de lo que el libro tiene de defensa de los ideales políticos y religiosos de la clase media del s. XVIII, recordemos que Robinson era un joven que, desoyendo los consejos paternos y rechazando las oportunidades que se le ofrecen, se lanza a lo desconocido, a la aventura de labrarse una existencia a su medida con lo que el destino le va ofreciendo. De esta manera, vive una historia fantástica, con visos de realidad, confeccionada a partir de los pequeños detalles que pueblan su existencia diaria.

Robinson ha sido interpretado como el epónimo de la moderna sociedad individualista:

*“Robinson was an eponymous hero for a culture whose economic*

---

<sup>1</sup> D. Fausett (1994) pág. 21.

*practices needed justificatory myths – the ideas that land could be used without regards for the incumbents occupants’ rights, or that technological superiority meant cultural superiority (in other words, that technology was the only significant form of culture). It is the same ideology that today drives the world ever deeper into ecological crisis on the one hand, and into social inequality on the other – the twin corollaries of a competitive attitude that prevailed at the onset of the Industrial Revolution, and was personified by Robinson Crusoe”.*<sup>1</sup>

Pero nuestro héroe también es el epónimo de una infancia que estaba sufriendo una evolución mucho mayor. A los cambios sociales y económicos que trajo el s. XVIII, debemos añadir la evolución que el mundo infantil estaba experimentando<sup>2</sup>. Al individualismo de la sociedad industrial, se suma el descubrimiento de la infancia como periodo, a su vez, individualizado, con unas características peculiares. Robinson no es sólo un comerciante que a través de su trabajo y tesón, acompañados de una buena dosis de suerte, consigue enriquecerse y convertirse en un miembro útil de la sociedad. Es también un joven que, desobedeciendo las indicaciones paternas, se aleja de su familia, crea sus propias reglas en su propio mundo, hasta convertirse en amo y señor de una peculiar familia, con perro, gatos y salvaje incluidos. Robinson logra la independencia, consigue cortar el cordón umbilical que le une a su familia y a una sociedad que él no ha escogido, atravesando aguas que no conducen a un castigo ni a la muerte, sino a una nueva vida repleta de aventuras, con la dosis de peligro necesaria para que no sea aburrida. Una existencia que culmina en un éxito sin paliativos.

---

<sup>1</sup> D. Fausett (1994) pág. 202.

<sup>2</sup> Véase capítulo 4.

### 8.1.2. Gulliver's Travels

Tan solo siete años separan la fecha de publicación de Gulliver's Travels de la de Robinson Crusoe. La novela entonces seguía siendo un género confusamente definido, “*an uneasy amalgam of pre-existing disparate writings such as travel stories, religious guide books and biographies, and political pamphlets*”<sup>1</sup>. El mercado editorial, aunque en pleno proceso de expansión, era aún un sector comercial pequeño. Aunque las dos obras que analizamos acabarán en las estanterías infantiles, los caminos por los que llegaron eran realmente diferentes, como lo fue su recibimiento por parte de los lectores adultos.

El proceso de adaptación de la obra de Swift al público infantil fue más lento, debido probablemente a que su aceptación en los círculos literarios de la época fue inmediata. Mientras que Robinson Crusoe fue ignorado e incluso menospreciado por los intelectuales hasta el último cuarto del s. XVIII, Swift era un autor de prestigio, que se movía en los círculos intelectuales y políticos más selectos, un miembro eminente de la iglesia anglicana que, a pesar de que no vio cumplidas sus expectativas en su carrera eclesiástica, acaparaba una atención inmediata y provocaba reacciones con cada una de sus publicaciones que, en ningún caso, eran de indiferencia.

Gulliver's Travels tuvo un éxito inmediato que sobrepasó el de Robinson Crusoe<sup>2</sup>. En un mercado en el que el público lector aún no se había definido por sectores, las aventuras de Gulliver fueron “*the conversation of the whole town ever since: The whole impression sold in a week; and nothing is more diverting than to hear the different opinions people give of it, though*

---

<sup>1</sup> E. M. Adams (1999) pág. 115.

<sup>2</sup> Véase P. Rogers (1979) pág. 6.

*all agree in liking it extreamily. 'Tis generally said that you are the Author, but I am told, the Bookseller declares he knows not from what hand it came. From the highest to the lowest it is universally read, from the Cabinet-council to the Nursery... It hath pass'd Lords and Commons, nemine contradicente; and the whole town, men, women, and children are quite full of it".*<sup>1</sup>

Según algunas opiniones, estas palabras de su entusiasta amigo no deben ser interpretadas como la inmediata aceptación de la obra como lectura infantil, se trata simplemente de una expresión de su amplia difusión, que sobrepasó el ámbito de la élite intelectual del momento. Sin embargo, teniendo en cuenta que los niños no gozaban aún de una parcela específica en el mundo editorial, y que sus recursos culturales y lúdicos apenas empezaban a diferenciarse de los de cierto sector de la población adulta, es lógico pensar que entre sus lectores había niños. Sin duda una de las cosas que contribuyó a su adopción fue su estilo sencillo, familiar, libre de afectación y ornamentos superfluos; pero a la vez vigoroso, claro y directo.

Probablemente la primera edición de las aventuras de Gulliver a la que los niños tuvieron acceso fue la publicación por entregas, que apareció en noviembre de 1727, en el *Parker's Penny Post*<sup>2</sup>. No obstante, ni ésta, ni la edición pirata abreviada de 1727, estaban específicamente dirigidas a niños, sino en general a aquéllos cuyos ingresos no les permitieran el acceso a la obra completa, que resultaba muy cara para una gran mayoría de los lectores.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Carta de John Gay a Jonathan Swift, 17 de Noviembre de 1726 en H. Williams (ed.) (1963) vol III, pág. 182. Acerca del éxito de su libro, Swift en una carta a Knightley Chetwode comenta "*I hear it hath made a bookseller almost rich enough to be an alderman*", en H. Williams (ed.) (1963) vol II pág. 198.

<sup>2</sup> Para más información sobre esta edición ver E. M. Adams (1979) págs. 117 ss. E. M. Adams analiza también diferencias entre el texto original y la versión pirata reducida, centrándose en elementos especialmente pertinentes si consideramos los posibles lectores infantiles, como por ejemplo los detalles de contenido sexual del primer viaje.

<sup>3</sup> La obra completa costaba seis chelines con seis peniques.

Con el éxito llegan también las primeras críticas, referidas especialmente a los contenidos escatológicos y sexuales<sup>1</sup>. Al margen de reflejar puntos de vista de un sector social determinado o rencores personales, ese tipo de comentarios demuestran que el libro era lectura también de niños y jóvenes. Conforme avanza el siglo y la preocupación por la educación infantil alcanza a sectores sociales más amplios, la intervención de los adultos en la selección de lecturas infantiles es mayor, y la aceptación de estos párrafos más difícil, ya que no concuerdan con el refinamiento progresivo de la clase media. En la década de 1740 las ideas de J. Locke eran lo suficientemente conocidas como para figurar en la introducción de los primeros libros infantiles que J. Newbery publica,<sup>2</sup> y algunos párrafos de Swift no encajaban bien con la defensa de la vulnerabilidad de la infancia y el énfasis que se ponía en la educación.

Por el contrario, *Robinson Crusoe* con sus mensajes claramente didácticos y sus largos párrafos herederos de la más clara tradición de literatura moralizante puritana, se adaptaba mejor a lo que los adultos consideraban una lectura infantil apropiada. El sencillo esquema del pecador que se encuentra con el castigo, se arrepiente y es, no sólo perdonado, sino favorecido por la gracia divina con amplios bienes materiales, se ajusta más a lo que los padres consideran adecuado que los contenidos ambiguos y subversivos de la sátira de Swift. Sin un cercenamiento de amplios párrafos, *Gulliver's Travels* era un texto demasiado complejo y claramente subversivo, quizá por esto tardó más en convertirse en un clásico infantil, y, quizá por la

---

<sup>1</sup> Véase E. M. Adams (1999) págs. 121 ss.

<sup>2</sup> Véase capítulo 5.2.

misma razón los niños fueron más determinantes, más insistentes en apropiarse de la historia, aún con la oposición de los adultos.

Finalmente, Gulliver encontró una puerta abierta: si los viajes muestran el abuso de poder, el vicio, la deformidad, el exagerado orgullo humano o la ridiculez de algunas prácticas sociales, es para criticarlo, enmendarlo y alejar a los jóvenes lectores de estos errores. Sin duda, los editores vieron pronto esta posibilidad para poder adaptar la obra a un público infantil que encontraba en ella el compendio de muchos elementos conocidos y populares: la aventura, el viaje, el mundo al revés, y personajes enanos y gigantes que parecían escapados de otros *chapbooks*.

Las críticas a favor y en contra de *Gulliver's Travels* como literatura infantil están fuera del objetivo de este trabajo, y han sido ampliamente analizadas por E. M. Adams. Su interés básico radica en que reflejan que los niños, probablemente ajenos a la polémica, seguían divirtiéndose con Gulliver.

Pocas obras en la historia de la literatura han admitido tal variedad de lecturas, dependiendo de la edad, la experiencia y el nivel del lector. Conforme el tiempo pasaba y los pequeños lectores seguían reclamando su participación en esta variedad de interpretaciones, algunos críticos se rinden a la evidencia y admiten que los niños pueden acercarse al texto “*without even suspecting the satire, more really entertained and delighted, than any learned or scientific readers, who perceived the intent from the beginning*”<sup>1</sup>.

Según este punto de vista, los niños serían capaces de obviar la sátira y los elementos incomprensibles para ellos, disfrutando la historia como un

---

<sup>1</sup> K. Williams (1970) pág. 272.

cuento fantástico:

*“The first edition of Swift’s Gulliver’s Travels (1726) was sold within a week, the third two months later, the three together comprising 10,000 copies. The biting political satire directed against the Whig administration and society, the savage fun poked at scientific quacks, and the pessimistic view taken of the human race as a whole were, one suspects, less powerful incitements to the public than the never-fading interest in travellers’ tales and the brilliant rationalization of the primeval beliefs in dwarfs and giants. This is certainly the case today, when most of the personal and political insinuations have become devoid of interest if not incomprehensible”.<sup>1</sup>*

El niño accede a la obra de una manera que le resulta comprensible. Precisamente, la genialidad de Swift radica en la versatilidad y la mutiplicidad de interpretaciones; el hecho de que pueda ser interpretada como una historia infantil de aventuras no le resta méritos, sino que se los añade. No sabemos si Swift fue consciente del atractivo que su narración tendría para los más pequeños. En cualquier caso, la aceptación por parte de los críticos de que la obra admitía una lectura ingenua por parte no sólo de los niños, sino de las clases sociales menos cultas -con las cuales seguían compartiendo gustos literarios- supuso sin duda el paso imprescindible para la supervivencia del texto como obra infantil.

El número de adaptaciones y versiones abreviadas de Gulliver’s Travels hasta 1850 fue mucho menor<sup>2</sup> que el de Robinson Crusoe, pero hacia 1750

---

<sup>1</sup> S. H. Steinberg (1979) pág. 342.

<sup>2</sup> Véase P. Rogers (1985).

comenzaron a aparecer *chapbooks* del primer viaje. Aunque no estaban específicamente dirigidos a niños, sabemos que eran material habitual de lectura entre ellos, como lo demuestra el hecho de que a mediados del s. XVIII se use la palabra Lilliputian como un término genérico para referirse a algo pequeño, diminuto y relativo al mundo infantil<sup>1</sup>. El segundo viaje tardó un poco más en ser adaptado, mientras que el tercero -que se considera demasiado abstracto- y el cuarto -tachado de obsceno e irreverente- tendrán que esperar a finales del XIX para ver las primeras adaptaciones infantiles.

Defoe defiende el mercantilismo, el colonialismo y, en general, los valores de la clase media, Swift ataca esos mismos valores<sup>2</sup>; ambas obras, desde actitudes opuestas, reflejan los prejuicios y la moralidad que prevalecen en la primera mitad del s. XVIII. Pero no son éstos los contenidos que llegan a los pequeños lectores, más interesados en lo que las dos obras ofrecen de fantasía que en lo que muestran de la realidad; o acaso sea que, como se señala en la introducción a una de las primeras ediciones infantiles de los cuatro viajes, “*fancy is sometimes nearer to truth than fact*”<sup>3</sup>.

Es en este mundo de la fantasía donde se produce el encuentro entre las dos obras. Analicemos a continuación los puntos en los que se concretan estas coincidencias, que no son sino expresión de una herencia cultural común.

---

<sup>1</sup> En 1752 aparece la primera publicación infantil por entregas, *Lilliputian Magazine*. Poco después se publica *The Lilliputian Library*, una colección de historias infantiles en diez volúmenes (OPIE A512).

<sup>2</sup> J. Swift conocía la obra de D. Defoe y algunos críticos creen que hay una conexión directa entre ambas obras. J. Swift no está haciendo simplemente una parodia del género más popular en la época: las crónicas de viajes, sino que podría ser una burla consciente de *Robinson Crusoe*.

<sup>3</sup> *Gulliver's Travels*, OPIE A50.



## **8.2. Surcando los mares en busca de nuevas fronteras**

### **8.2.1. La travesía**

El viaje es uno de los elementos tradicionales básicos de la literatura<sup>1</sup>, la partida es siempre el paso hacia la aventura, es la decisión necesaria para eliminar las barreras temporales y espaciales y poder, de esta manera, acceder a acontecimientos maravillosos.

Gulliver y Crusoe son -como sus creadores- dos personajes realmente opuestos; sin embargo, tienen en común algo evidente: son viajeros. Ambos nos cuentan sus aventuras en primera persona y las presentan como verídicas.

Muchos de los relatos de viajes de la literatura griega se presentan también como experiencias reales cuando sólo son recopilación de testimonios o puras invenciones. El hecho de que Gulliver y Robinson reclamen la veracidad de sus aventuras no sólo se debe a la mala prensa que tenía la ficción, sino que recoge toda una tradición clásica de narraciones como las de Ctesias de Cnido o Agatárquides<sup>2</sup>. En estas historias se reflejan los conocimientos geográficos y etnográficos de los griegos a lo largo de un periodo que va desde el siglo IV a.C. hasta casi mil años después. El auditorio al que estos relatos iban destinados no tenía normalmente la oportunidad de comprobar la veracidad de lo narrado, pero la aceptación de las narraciones

---

<sup>1</sup> G. Breé (1968) pág. 87: “*a basic structural device in the shaping of narrative*”.

<sup>2</sup> Véase una selección de este tipo de narraciones en L.A. García Moreno y F. J. Gómez Espelosín, (eds.) (1996). Algunos viajes antiguos llevaban implícito el viaje aéreo, como la descripción de la tierra de Dionisio el Periegeta. El viaje aéreo también está presente en el tercer viaje de Gulliver, a la isla de Laputa.

no es sólo fruto de la ingenuidad, sino también de la complicidad entre el escritor y el lector<sup>1</sup>.

El mundo griego y la Inglaterra de la Edad Moderna, son dos periodos y escenarios ciertamente alejados; sin embargo, tienen puntos en común que favorecieron una literatura de viajes. Bajo la civilización micénica comenzó una época de colonizaciones que no se debió solamente al ansia de libertad, independencia y promoción personal, o a la búsqueda de metales, sino a imperativos más acuciantes, como el hambre de tierras y una coyuntura demográfica alcista. Micenas, siguiendo la pauta de la civilización minoica basa su apertura económica en un amplio mercado terrestre y, sobre todo, marítimo. Ya en el s. XV a.C. los micénicos comenzaron a buscarse un hueco en el comercio marítimo siguiendo los pasos de los cretenses. Los comerciantes y navegantes helénicos se lanzan al mar a batir continuamente récords de alejamiento, a hacer de las aventuras marinas una fuente de progreso y de ampliación de horizontes en todos los órdenes. Es este vértigo por las empresas ultramarinas el que se recoge en los ciclos de aventuras, fijados después por la literatura, contenidos en la *Odisea*, las *Argonáuticas* o las hazañas de Heracles.

La Inglaterra de los siglos XVII y XVIII también estaba acuciada por la preocupación constante por el comercio, que suponía un elemento fundamental para su progreso<sup>2</sup>. El descubrimiento de nuevos mercados en tierras extranjeras, o la introducción de nuevas plantas y frutos, no fueron el resultado de un accidente, sino de una cuidadosa preparación. Los ingleses del s. XVII y XVIII eran grandes viajeros, pero al igual que los griegos, no

---

<sup>1</sup> Se producía, así, en el mundo griego algo frecuente más tarde en la literatura infantil: una complicidad, un guiño entre el narrador y el lector, quizá un compromiso tácito para no perder la ilusión.

<sup>2</sup> El comercio de ultramar estaba gobernado por cuatro grandes compañías cuyos nombres hacían referencia a las tierras sobre las que tenían el monopolio: East India, South Seas, African y Levant.

viajaban meramente por placer. La costumbre de realizar lejanos y largos viajes estaba muy extendida entre los aristócratas. En las cartas que se conservan de la época podemos observar que estaban bien atentos no sólo al estudio del lenguaje y de las costumbres de otros pueblos, sino también a las innovaciones agrícolas y a las posibilidades de abrir nuevos mercados. El comercio, fuerza impulsora de numerosos viajes, se considera el motor del país, y así lo expresa Defoe en 1728:

*“Upon the whole, to sum it up in a few words, Trade is the Wealth of the World; Trade makes the difference as Rich and Poor, between one nation and another; Trade dispenses the natural Wealth of the World, and Trade raises new species of Wealth, which Nature knew nothing of”.<sup>1</sup>*

Los horizontes geográficos e intelectuales de los ingleses del siglo XVIII se extendían con una rapidez y voracidad semejantes a las de los griegos del siglo VII a.C. Los límites geográficos en ambos casos están dibujándose y dejan espacio suficiente entre la realidad constatada (y constatable) y lo desconocido, para que quepan islas donde proyectar deseos y esperanzas; en esta frontera entre lo visto y lo soñado se sitúan los lugares míticos.

Los márgenes del mundo conocido son los escenarios donde pueden producirse hechos fabulosos y fenómenos extraordinarios que, con frecuencia, conllevan hallazgos de tesoros o de riquezas:

---

<sup>1</sup> Citado en M. Ashley (1975).

*“En cualquier caso, parece ser que las zonas más remotas, poseen fundamentalmente los productos que a nosotros se nos antojan más preciosos y más raros”.<sup>1</sup>*

En las zonas extremas cualquier cosa es posible<sup>2</sup>. Pero tan importante como estos mundos paralelos, es el trayecto que conduce a ellos. Como en tantas otras cosas, los griegos fueron pioneros en la literatura de viajes. La curiosidad helénica por lo exótico y lo desconocido fue el revulsivo de muchos descubrimientos, y otra de las herencias que dejaron al mundo actual.

Más tarde, en la Edad Media, en las leyendas del ciclo artúrico o en las leyendas escandinavas, el viaje fue el motivo y el motor fundamental. Viajeros reales o imaginarios, como Marco Polo o Sir John Mandeville siguieron inflamando la imaginación de las gentes en el Medievo; momento en el cual encontramos una interesante mezcla de motivos espirituales y crematísticos: los paraísos terrenales no sólo son lugares de descanso espiritual sino que, con frecuencia, también son prolíficos en oro y otras riquezas, y los viajeros se benefician de ambos aspectos.

Por otra parte, el viaje también es una de las funciones más características de la estructura del cuento popular<sup>3</sup>. El héroe popular suele partir en busca de riquezas, pero a su vuelta no sólo es más rico, sino también más sabio.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Heródoto, *Historia*, III, 116, 3. Heródoto deja traslucir en estas líneas cierto escepticismo sobre estas fantasías.

<sup>2</sup> Estos viajes se sitúan siempre en los límites del mundo conocido, en los lugares a los que pocos han logrado llegar, así Ctesias de Cnido sitúa su narración *Sobre la India* en el horizonte geográfico griego, ya que la imagen de la India en el s. V era ciertamente difusa.

<sup>3</sup> Cfr. V. Propp (1978).

<sup>4</sup> Este va a ser un tema frecuente que la literatura infantil ha heredado de la literatura popular. Como señala J. Díaz Armas (2004) refiriéndose a Jim Hawkins, el héroe a su regreso “*se ha hecho hombre y rico al mismo tiempo*” pag. 12.

Tanto en el cuento como en el mito, el héroe debe realizar un viaje y volver victorioso. El regreso, la vuelta a casa, es un elemento fundamental, ya que es en ese momento en el que se suele hacer patente que el viaje físico ha simbolizado otro trayecto paralelo de carácter iniciático, un viaje interior.

Éste fue, sin duda, uno de los puntos en contra para la adaptación de *Gulliver's Travels* al gusto infantil, y también probablemente al popular. El Gulliver amargado, aislado y psicótico del final era, sin duda, un personaje antipático, que se había ido forjando con los contenidos satíricos y críticos de los que las versiones populares prescindían. Los dos últimos viajes, que son los que llevan definitivamente a nuestro personaje al más deprimente desengaño, son difícilmente adaptables a unos lectores que conocían de sobra las lacras de su sociedad, pero que buscaban en estos textos, no un reflejo fiel, sino un espejismo en el que zambullirse. No querían fracasados, necesitaban héroes; no querían ver penurias, sino países de Cucaña que ya poblaban la literatura que les era conocida. Requerían los mismos personajes que ya les procuraban consuelo en los cuentos populares: hermanos pequeños, personajes que partiendo de una situación desfavorecida y gracias a sus cualidades heroicas (valentía, astucia) o anti-heroicas (ser débil, inocente, no saber, no preguntar, no ambicionar) consiguen una victoria final sin fisuras (la princesa, el trono, la herencia). Ellos sabían que Robinson no era un personaje real, ni su aventura era cierta -ni falta que les hacía- sólo necesitaba los detalles de veracidad suficientes para sostener su ilusión. Los lectores podían perdonar a Robinson y a Gulliver sus imperfecciones, lo que no podían aceptar era una derrota final.

De esta manera, el regreso de Gulliver se suele cerrar, en las versiones abreviadas, de forma especialmente parca. En algunas versiones infantiles,

simplemente se obvia, cerrando la historia en el momento en que es rescatado, evitando describir su llegada:

*“The remainder of this voyage was very prosperous, for they arrived in the Downs on the 13<sup>th</sup> of April”.*

*“The captain was very well satisfied with his plain relation, and desired, that when Mr. Gulliver returned to England, he would oblige the world by publishing an account of his surprising adventures; which he here does, not only for the amusement of all the good little boys of Lilliput and Brobdingnag, but for those of Great Britain and Ireland also”.<sup>1</sup>*

En el mejor de los casos, si se da algún detalle más, su regreso tampoco resulta muy heroico:

*“We arrived in the Downs on the 13<sup>th</sup> of April 1702. I had only one misfortune –the rats on board carried away one of my sheep; the rest of my cattle got safe ashore, and I set them a-grazing in a bowling-green at Greenwich, where the fineness of the grass caused them to feed very heartily”.<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, final del viaje a Lilliput (pág. 42) y del viaje a Brobdingnag (pág. 70). En OPIE A51, pág. 4 final semejante para el primer viaje *“I then set sail on the 25<sup>th</sup> day of April 1701, and arrived in the Downs, after a prosperous voyage, on the 13<sup>th</sup> april 1702”.*

<sup>2</sup> OPIE 1141, pág. 27. Final semejante en OPIE A139, pág. 11. En OPIE A1388, pág. 47, tras ser rescatado y convencer a los tripulantes de la veracidad de sus aventuras enseñándoles las ovejas y el buey que llevaba en sus bolsillos : *“the remainder of his voyage was very prosperous, for they arrived in the Downs on the 13<sup>th</sup> of April. Mr. Gulliver found his wife and failly in good health. His uncle had left him an state near Epping of fifty pounds a year, and he had a long lease of the Black Bull in Ferrerlane, that yieded him as much more; so that he immediately settled with his family at Redriff”.*

Tras las dificultades que toda aventura conlleva, es éste un final ciertamente lacónico.

El final de las aventuras de Robinson es bien distinto, podríamos decir que es casi triunfal, puesto que acaba su travesía convertido en señor absoluto de su isla, una especie de rey:

*“After this, Crusoe sailed to the Brazils, and recovered much of his property and plantations, and returned to England very rich. He sailed to his beloved island in a ship he had given to his nephew, and took many useful articles for the inhabitants, divided the island among them, and recommended religion and good fellowship as their guide”.*<sup>1</sup>

Crusoe es un verdadero héroe cultural. No sólo es un triunfador, sino que ha creado su propia sociedad basada en los valores de la sociedad inglesa, uno de cuyos pilares es, igual que en la Grecia clásica, el comercio.

La finalidad comercial queda disfrazada en los héroes mitológicos. Jasón busca el vellocino de oro, Ulises la manera de regresar a su patria, Gilgamesh la planta de la eterna juventud. Los héroes helénicos no podían preocuparse de asuntos tan mundanos como la búsqueda de nuevos mercados, sus misiones eran más grandiosas y los objetos tras los que iban no tenían un valor puramente crematístico. *“El itinerario por distintos reinos insulares suele ser un peregrinaje que busca, mas que los tesoros materiales, un perfeccionamiento de carácter espiritual”.*<sup>2</sup>

Sin embargo, recordemos que las concretas circunstancias históricas y la tradición literaria varían el esquema básico del mito; tanto Gulliver como

---

<sup>1</sup> OPIE A1296, pág. 16.

<sup>2</sup> J. Díaz Armas (2004) pag. 8. Pone como ejemplos los viajes de San Brandán, la *Odisea*, la novela artúrica o la novela caballeresca.

Robinson no tienen inconveniente en admitir que sus viajes se deben a motivos puramente económicos<sup>1</sup>. La mayor parte de las adaptaciones de Robinson, tanto las primeras como las últimas líneas, suelen hacer referencia a esa misión básicamente comercial:

*“The captain told me I should have liberty to carry with me what merchandise I should think fit to trade with. In the course of the voyage I became both a sailor and a merchant, and managed my little stock so well, that I brought over with me five lbs. nine oz. of gold dust, which sold in London for near 1200 sterling”.*<sup>2</sup>

En algunos *chapbooks* posteriores, más pensados para un público infantil, se suprimen estas alusiones previas y los comienzos se centran más en las desavenencias con sus padres:

*“Robinson had early wandering thoughts, and could not be prevailed on to settle in business; but was desirous of going to sea, which gave his parents much trouble”.*<sup>3</sup>

Observamos que, al adoptar un tono más moralizante, el narrador pasa de primera a tercera persona, Robinson pasa de ser un buscador de fortuna, a ser un ejemplo negativo de comportamiento. La mayor parte de las historias moralizantes escritas para niños se contaban en tercera persona, el protagonista solía acabar sus días de acuerdo con su actitud, y la

---

<sup>1</sup> No obstante, a pesar de los objetivos de Robinson y Gulliver, el viaje finalmente supone para ellos una evolución espiritual.

<sup>2</sup> OPIE A1299, págs. 1-2 .

<sup>3</sup> OPIE A1296, pág. 1.



desobediencia paterna era, evidentemente, uno de los pecados condenables. Pero Robinson no es una historia moralizante, las numerosas alusiones religiosas de Defoe no eran básicas para la narración, sino un cúmulo de convenciones dirigidas a ganarse cierto tipo de público. De esta manera, Robinson no acaba sus días padeciendo las consecuencias de su desacato a la autoridad paterna, sino que “*recovered much of his property and plantations, and returned to England very rich*”.<sup>1</sup>

El hijo que va en busca de riquezas, igual que en los cuentos populares, regresa triunfante; no hay castigo divino, no hay moraleja final más allá de la idea de que la aventura le ha guiado con éxito en busca de su particular Grial capitalista. Después de treinta y cinco años (de los cuales veintiocho fueron de naufragio) la aventura ha arrojado un saldo positivo.

Gulliver también se embarca en busca de riquezas, pero al contrario que Robinson, es la pura necesidad lo que le obliga a lanzarse a lo desconocido. Al morir su maestro Bates, su clientela empieza a disminuir, por lo cual decide viajar por las Indias Orientales y Occidentales. Al cabo de seis años, su situación económica se ha recuperado e intenta establecer su consulta en Wapping, pero tras tres años de escasos clientes, se embarca de nuevo hacia los mares del Sur. Éste va a ser el comienzo del primero de sus fantásticos viajes que, además de la aventura, le va a reportar beneficios por los objetos y animales que se lleva de Lilliput, y que vende a buen precio en Inglaterra. Después de este primer éxito, con la ayuda de una oportuna herencia, Gulliver sólo habla de su afán de aventuras y de ver nuevas tierras, pero son de nuevo los posibles beneficios los que hacen que su mujer le permita embarcarse.

---

<sup>1</sup> OPIE A1296, pág. 16.

En las versiones reducidas de *Gulliver's Travels*, esta información referente a los éxitos económicos se pierde; ni siquiera al final del primer y segundo viaje es Gulliver un héroe victorioso. Gulliver no tiene realmente vocación de aventurero y, de haberse encontrado en la situación inicial de Robinson, probablemente hubiera aceptado quedarse en casa y hubiera aprovechado las posibilidades de instalarse cómodamente.

La situación inicial de ambos es, por lo tanto, totalmente diferente:

*“Robinson Crusoe was born of a repectable family in York; where his father, a native of Bremen, had settled; having by merchandise obtained a fortune... both parents persuaded him to remain in that business, by which they had become rich”.*<sup>1</sup>

Robinson, *“without his father knowledge”*, parte, sin verdadera necesidad, en busca de su tesoro particular. Robinson es un hijo díscolo, es un aventurero.

Gulliver, en cambio, no desobedece a su padre, sino que tiene que dejar la universidad de Cambridge debido a los escasos recursos de su familia:

*“But the charge of mantaining him being too great for his father's narrow fortune, he was bound to apprentice to a surgeon in London”.*<sup>2</sup>

En el caso de Gulliver, aunque en las versiones reducidas se dice que *“he always fancied he should be a good traveller”*<sup>3</sup>, es su fracaso como cirujano lo que le empuja al mar. Es éste un detalle que se suele omitir en

---

<sup>1</sup> OPIE A1296, págs. 1-2.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> OPIE, A1389, Pag. 4.

casi todas las versiones abreviadas, ya que resta atractivo a un personaje ya de por sí alejado de los prototipos populares de héroe.

Las referencias al comercio son constantes y omnipresentes en la obra de Defoe, y son uno de los ejes sobre los cuales gira la creación de Robinson porque son la esfera de su éxito, de su independencia. Defoe es un héroe, Gulliver es poco más que un mirón. Obligado a buscar fortuna, sus viajes se convierten en un espejo de su fracaso, que llega a su clímax al final del cuarto viaje. A los lectores más pequeños no les interesa la historia de ese fracaso, sólo ven en Gulliver parte del reflejo de Lilliput y Brogdingnag, aquél que les recuerda sus cuentos populares. Es precisamente a esos personajes, a los protagonistas de los cuentos populares que, como señala C. García Gual, “*no tienen una personalidad propia, sino que se agotan en su función de protagonistas de la trama*”<sup>1</sup>, a los que más nos recuerda Gulliver.

Aunque ciertamente está muy lejos de ser un héroe<sup>2</sup>, el Gulliver infantil de los dos primeros viajes tampoco es el ser patético del final de la versión íntegra, más difícil de digerir para los pequeños estómagos. Gulliver es un viajero, pero no un héroe; y si lo fuera, sería una especie de Ulises degradado. Es, en cambio, un cómplice, un amigo con el que sentarse a mirar diferentes mundos a través de distintos prismas, un compañero de juegos ópticos y de experiencias vitales.

Aún con las diferencias que hemos señalado, los viajes de Robinson y Gulliver tienen un claro elemento común: no sólo son trayectos físicos, sino que simbolizan procesos de maduración que resultan especialmente

---

<sup>1</sup> C. García Gual (1981) pág. 10. Su mismo nombre, que se ha asociado al adjetivo “gullible”, crédulo, nos recuerda a muchos personajes del cuento popular que carecen nombre propio y se definen en virtud de sus cualidades o circunstancias: el hijo pequeño, el rey, la princesa, el anciano etc.

<sup>2</sup> Desarrollaremos este tema en el apartado 8.3.

significativos para los lectores más jóvenes. Esta especie de viajes iniciáticos han sido una constante universal en la literatura:

*“Entre nuestros hábitos mentales más arraigados se encuentra la identificación de la vida como un viaje... En la literatura épica o en el cuento popular, especialmente en el maravilloso, el viaje es una de las funciones fundamentales en la formación del protagonista”.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> J. Díaz Armas (2004) pág. 7. Más adelante analizaremos más en profundidad la función del viaje como perfilador de la figura del héroe.

### 8.2.2. El mar: puerta de acceso

El viaje es siempre, implícita o explícitamente, una búsqueda de un mundo paralelo, al que se suele llegar por una puerta de acceso.<sup>1</sup>

En el caso de Gulliver y Robinson, el nexa con ese otro mundo paralelo, su puerta de acceso, es el mar, y las tormentas actúan a modo de agujeros negros que transportan a los dos personajes a universos diferentes.

El simbolismo mitológico atribuye a las aguas una dualidad de significados<sup>2</sup> que es la que se mantiene en *Gulliver's Travels* y *Robinson Crusoe*. Por una parte, la tormenta significa muerte, la destrucción de todos los tripulantes excepto de uno, el escogido para la aventura, aquel que va a sobrevivir para acceder a esos otros mundos.<sup>3</sup>

La tormenta es un recurso frecuente en las narraciones mitológicas: separa a Ulises de Agamenón, le aleja de la isla de Calipso, le empuja a la isla de los lotófagos, o impide que Jasón se haga a la mar<sup>4</sup>.

Lo que aparentemente es una desgracia para Robinson, igual que para muchos otros viajeros es, en realidad, lo que hace posible la

---

<sup>1</sup>En la mitología, especialmente en los viajes de ultratumba, se suele tratar de entradas subterráneas. Los viajes verticales tienen su continuidad en la literatura infantil, donde es frecuente encontrarse pozos o madrigueras como puertas de acceso. No haremos referencia en este estudio a estas tierras de ultratumba, por tratarse de algo pertinente sólo si se analizara el tercer libro de *Gulliver's Travels*, cosa que no vamos a hacer, puesto que no figura en ninguna de las adaptaciones populares o infantiles sobre las que hemos trabajado.

<sup>2</sup>M. Eliade (1974) en pág. 165 señala que “la inmersión en el agua significa la regresión a lo preformal, la reintegración al mundo indiferenciado de la preexistencia. La emersión repite el gesto cosmogónico de la manifestación formal; la inmersión equivale a una disolución de las formas. Por eso, el simbolismo de las aguas implica tanto la Muerte como el Renacimiento”. El agua es también a veces morada de seres terroríficos, recordemos a Grendel, el monstruo derrotado por Beowulf, que vivía al fondo de un lago. En la actualidad el espacio estelar sustituye al agua como escenario favorito de aventuras.

<sup>3</sup>A veces la función salvadora del mar se lleva a cabo con la ayuda de un delfín. Véase el episodio de Arión de Metimna en Heródoto, *Historia*, I, 23.

<sup>4</sup>También los celtas veneraban la Naturaleza y consideraban los fenómenos atmosféricos, y en concreto las tormentas, como una evidencia del poder sobrenatural de los dioses. Tenían un dios del trueno, Taranis, aunque también absorbieron y adaptaron el culto a Júpiter.

aventura y le da visos de veracidad:

*“The storm which brings him to the island is presented as a disaster, but it is really the essential ‘deus ex machina’ which makes the myth plausible”.*<sup>1</sup>

El mar y la tormenta son parte de una simbología más amplia, presente en todas las mitologías: la del agua. La mayor parte de las culturas tenían un dios del agua<sup>2</sup>; en muchas -entre ellas la cristiana- el agua es símbolo de vida y de purificación espiritual. En las primeras doctrinas se simbolizaba a la Iglesia como un barco<sup>3</sup>. El cristianismo hace uso de este símbolo que llega a través de dos fuentes: la helenística y la judía. Por un lado, en la tradición helenística el barco a veces simboliza el estado; por otra parte, según fuentes judías, es un símbolo de salvación. M. Minucius Félix dice explícitamente:

*“La señal de la cruz, la vemos expresada naturalmente en una nave, cuando boga con las velas hinchadas o se desliza a fuerza de remos”.*<sup>4</sup>

El simbolismo del barco a veces se transfiere a arcas, báules o cestos. Las aguas, elegidas en muchos casos como tránsito al ‘más allá’, se convierten gracias a estas arcas, en una vía hacia una nueva vida. En la mitología greco-latina son abundantes los episodios de seres lanzados al mar en cofres, que finalmente se salvan<sup>5</sup>. Moisés también se libra del terrible decreto del faraón al ser colocado en un cesto. Gulliver es lanzado al mar en

---

<sup>1</sup> I. Watt (1996) pág.165.

<sup>2</sup> Poseidón, Neptuno o Ea para los sumerios.

<sup>3</sup> El barco también se usaba en los monumentos egipcios, griegos y romanos como símbolo de inmortalidad.

<sup>4</sup> M. Minucio Félix (s.f.) pág. 121.

<sup>5</sup> Por ejemplo Dánae con su hijo Perseo, Sémele, o Reo.

una especie de arqueta, tras ser transportado por los aires “*in his travelling box*”, y ya temiendo su muerte eminente, “*he was fallen to the sea, the eagle having dropped him from his mouth*”<sup>1</sup> para ser felizmente rescatado por un barco.

En el Antiguo Testamento es frecuente la alusión a las aguas como fuente de vida<sup>2</sup>; en el Nuevo Testamento esta simbología se aplica a Jesús:

*“El último día, el día grande de la fiesta, se detuvo Jesús y gritó, diciendo: si alguno tiene sed, venga a mi y beba. Al que cree en mí, según dice la Escritura, ríos de agua viva manarán de sus entrañas”*.<sup>3</sup>

Esta simbología se refleja en la idea del bautismo: el bautismo es el que determina la misión de Cristo, el que le revela como hijo de Dios.<sup>4</sup>

La creencia en el poder regenerador y curativo de las aguas se mantiene viva en la cultura popular, desde Adapa (un héroe mitológico Babilonio al que los dioses le ofrecen el agua de la vida que confiere la inmortalidad), pasando por Aquiles (que se hace invulnerable al ser sumergido en la laguna Estigia) y por las numerosas fuentes de la juventud de las obras medievales, hasta el siglo XVII, cuando se creía aún en la existencia real de fuentes que conferían la eternamente buscada inmortalidad.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, págs. 64 y 66 respectivamente.

<sup>2</sup> Ezequiel 47. 8-9 o Zacarías 14. 8-10. Desde el punto de vista del psicoanálisis las aguas se identifican con el líquido amniótico, y el viaje tras el cual se accede a condiciones de vida más primitivas sería una especie de regreso al útero. Sobre el viaje como regreso al origen, véase M. Eliade (1991) págs. 82 ss.

<sup>3</sup> San Juan 7. 37.

<sup>4</sup> De ahí que a Jesús también se le identifica como pescador. El pez es un elemento rico en simbologías en la religión cristiana. Aparece en las catacumbas con frecuencia. El pez sagrado es el Leviatán. En Ezequiel 47, la llegada del reino esperado supone la regeneración del mar Muerto. También es un símbolo de resurrección, Jonás aparece a menudo como símbolo de resurrección.

<sup>5</sup> Ponce de León condujo a sus hombres en una expedición por Florida en busca de la fuente de la eterna juventud. Durante toda la Edad Media, esta fuente aparece con frecuencia en las obras literarias como algo

Robinson es el elegido para salvarse de las aguas, al igual que lo fueron antes Ziusudra, Noé o Deucalión. Tras su salvación, su llegada a la isla se ve inmediatamente recompensada con el hallazgo de “*a spring of clear water*”<sup>1</sup>, un símbolo inequívoco en la memoria colectiva de gracia divina.<sup>2</sup>

Los mitos referidos al diluvio, al fin y al cabo una modalidad de tormenta, reflejan claramente esa función del agua como elemento de transición, de purificación iniciática, de nacimiento.

La mayor parte de las mitologías tienen un episodio durante el cual el mundo queda sumergido bajo las aguas. Con frecuencia, además de unos hombres, se salvan algunas cosas esenciales para la supervivencia, como comida o animales domésticos. Cuando acaba el diluvio, los supervivientes suelen quedar en una montaña o en una isla<sup>3</sup>.

En el mundo occidental el héroe del diluvio más conocido es Noé<sup>4</sup>. El episodio más cercano a la Biblia es el de Mesopotamia. La versión más antigua de esta tradición apareció en una tablilla sumeria descubierta en Nippur, la ciudad sagrada de los antiguos sumerios. Hay varias versiones sumerias; en una, el elegido para sobrevivir es el rey Ziusudra; en otra, el héroe Atrahasis, pero la que tiene mayores similitudes con la Biblia es el antepasado de Gilgamesth, Utnapishtim<sup>5</sup>. La influencia que ha tenido el

---

real situado en lejanos países, véase *Los Viajes de Sir John Mandeville*, pág 203. Para más información sobre este tema, véase M. Waid (1977) págs. 407-423. En el poema de Gilgamesth, aunque es una planta la que confiere la eterna juventud, ésta se sitúa en el fondo del mar.

<sup>1</sup> OPIE A1296, pág. 6.

<sup>2</sup> S. Juan, 7. 37.

<sup>3</sup> Véase M. Leach (1972) págs. 305-6 y *Encyclopaedia Judaica* (1971) vol. VI, págs. 1351-1358. Además de los que mencionamos a continuación, en otras culturas también existen estos héroes del diluvio; por ejemplo, en la cultura hindú su nombre es Manu, en la mitología iraní, Yima. También hay narraciones de inundaciones en puntos tan lejanos como entre los aborígenes australianos, en las islas del Pacífico sur, o en Islandia, donde la inundación es causada por la sangre procedente de las heridas inferidas a un gigante.

<sup>4</sup> Génesis 6-10.

<sup>5</sup> Se cree que la historia no llegó directamente de Babilonia a los hebreos, sino que llegó a través de los hurritas.



*Poema de Gilgamesh* sobre el texto bíblico ha sido objeto de muchos estudios y, aunque las analogías son muchas, los últimos estudios han cuestionado su influencia directa:

*“Es cierto, sin embargo, que se dan ciertas analogías... pero los últimos estudios tienden a demostrar la existencia de un supuesto ‘esquematismo’ atemporal presente en todas las culturas. Esto es, parece ser que la imaginación humana está limitada a determinado número de temas, que una y otra vez, con modificaciones únicamente aparentes de espacio, lugar y tiempo, repite constantemente”.*<sup>1</sup>

Los mitos de diluvios o inundaciones suelen tener que ver de alguna manera con el origen del hombre. Tras la tormenta, Robinson se ve obligado - igual que Ziusudra, Deucalión o Noé- a comenzar una vida nueva bajo condiciones primitivas<sup>2</sup>. Igual que todos estos héroes del diluvio, se salva junto con una serie de animales y objetos que hacen más fácil la tarea de reconstrucción de una sociedad, que palían un poco el estado de primitivismo al que queda reducido.

*“I swam to the ship and satisfied my hunger with provisions, made a raft with spars of wood, and landed what provisions or goods were in the ship: seamen’s and carpenter’s chests, nails, clothes, guns, pistols, powder, shot, swords, and other articles... Here I landed 30 th of*

---

<sup>1</sup> Véase la introducción de F. Lara Peinado (1988) al *Poema de Gilgamesh* (1988) pág. ix.

<sup>2</sup> E. Tuveson (1950) pág. 55.

*September, 1659, and had no other companion than two cats and a dog I found in the ship”.<sup>1</sup>*

A este afortunado hallazgo se suma una casualidad igualmente conveniente:

*“I shook out an old bag of rubbish by the side of my cabin (containing probably a few seeds) and some time after the rainy season was surprised at seeing a few blades of corn springing up: by preserving the produce of which for future seed, I was years afterwards enabled to supply myself with bread”.<sup>2</sup>*

De esta manera, Crusoe no se ve limitado a papeles de cazador y recolector, sino que, sin demasiado esfuerzo, ha pasado a una etapa más civilizada de la humanidad en la que el hombre cultiva la tierra. Crusoe, el nuevo héroe del diluvio del siglo XVIII, es consciente de haber sido el elegido y agradece a Dios su salvación.

Al igual que a Noé o a Deucalión, Dios salva a Robinson con todo lo necesario para recrear una nueva civilización: *“seamen’s and carpenter’s chests, nails, cloths, guns, pistols, powder, shot, swords, and other articles”*.<sup>3</sup>

Estos objetos cumplen la función de lo que V. Propp denomina *“objeto o auxiliar mágico”*. Es éste un elemento presente tanto en el cuento popular como en la mitología, cuya función dentro de la narración es la de ayudar al

---

<sup>1</sup> OPIE A 1296, Págs. 6-7. Estos objetos cumplen funciones semejantes a las de los ayudantes mágicos de los cuentos populares.

<sup>2</sup> Ibid. págs. 7-8.

<sup>3</sup> Ibid. pág. 6.

héroe a salir de una situación apurada<sup>1</sup>. Gracias a estos objetos que se salvan de las aguas junto con nuestro héroe, Robinson podrá hacer de su isla, no sólo un lugar más habitable, sino un lugar casi idílico que adapta a sus necesidades, hasta tal extremo que se siente “*king of the island*”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Perseo, por ejemplo, recibe las sandalias aladas, el Kibisis, el casco de Hades y la hoz de acero y Teseo el ovillo de hilo de Ariadna. Para un análisis más profundo de la función de los objetos mágicos y de los donantes en los cuentos infantiles, véase V. Propp (1978) págs. 50-58 y V. Propp (1984) págs. 212-295.

<sup>2</sup> OPIE A1299, pág. 4. En el original: “*There was my majesty the Prince and Lord of the whole Island; I had the Lives of all my Subjects at my absolute Command. I could hang, draw, give Liberty, and take it away, and no Rebels among all my Subjects*”, R.C. pág. 116.

### 8.2.3. Islas: espacios míticos

Como hemos visto, para Robinson y para Gulliver, el mar es la puerta de acceso a la isla, paradigma de espacios míticos y fantásticos. La fecundidad en valores simbólicos e imaginarios de los territorios insulares, ha favorecido la utilización de éstos para plasmar experiencias de maduración. Estos itinerarios vitales son especialmente pertinentes en la literatura infantil que, efectivamente, está llena de islas, algunas reales, otras alegóricas, épicas o simplemente imaginarias<sup>1</sup>. Tal como señala J. Huizinga, el juego, elemento indispensable en el desarrollo del ser humano, ha de desarrollarse dentro de determinados límites temporales y espaciales,<sup>2</sup> y la isla resulta el espacio acotado por excelencia.

La isla, un espacio cerrado al que sólo se accede por mar, reúne una serie de características que la convierten en el escenario ideal de todo tipo de fabulaciones, utopías e idealizaciones. La insularidad<sup>3</sup> y el alejamiento hacen posible que en las islas se sitúen civilizaciones en las que, para bien o para mal, el desarrollo social ha tenido lugar de una forma diferente a la conocida. Son, por lo tanto, espacio ideal para antiguas arcadias o futuristas utopías:

*“La isla en definitiva se presentaba a los ojos griegos como el lugar perfecto, en el que gracias a su aislamiento protector no se había producido ningún tipo de corrupción de las condiciones primigenias...”*

---

<sup>1</sup> En el texto original se da a entender que Lilliput podría ser una isla, aunque no aparece especificada como tal. Brobdingnag es una península. Laputa, Balnibarbi, Luggnagg y Gubbdubdríd son también islas, y el país de los Houyhnhnms también podría serlo. Es curioso que en los *chapbooks* Lilliput es considerada explícitamente una isla: “the depth of the channel that divided the two islands of Lilliput and Blefuscu” en OPIE A1141 pag. 33. Comentarios semejantes en OPIE A512, OPIE A1388 y OPIE A1389.

<sup>2</sup> J. Huizinga (1995) págs. 22 y 157.

<sup>3</sup> La insularidad era un símbolo de libertad en el pensamiento político griego. Cfr. F. J. Gómez Espelosín (1994) págs. 107 ss.

*El mar abierto con la inmensidad de sus aguas por barrera protegía estos mundos ideales de toda interferencia y al tiempo los situaba en un punto casi inalcanzable que corroboraba su aspecto mítico y fabuloso”.<sup>1</sup>*

En la mitología son con frecuencia lugar de nacimiento de dioses, escenarios de acontecimientos extraordinarios o morada de terribles monstruos.

En realidad, las islas son uno de los ejemplos más recurrentes de la utilización del paisaje como elemento mítico:

*“Algunos relatos fabulosos de la Antigüedad tienen como argumento la navegación siendo por ello que sean islas, o lugares costeros donde recalcan muchos de los aventureros o comerciantes de la Antigüedad. No hay que olvidar que en todas las culturas se tiene la impresión de conocer los límites terrestres, lo que explica que más allá de los mismos esté un gran océano o mar que define las fronteras del mundo y donde habitan todos los seres y animales propios de un lugar ignoto”.<sup>2</sup>*

Para la Grecia clásica y para la Inglaterra preindustrial, el mar era el espacio en el que los límites del mundo conocido se ponían continuamente a prueba. En realidad, tanto para los griegos como para los ingleses, las islas eran un fenómeno cercano, perteneciente a la experiencia más inmediata. Los griegos están situados en medio del mar Egeo, donde numerosos archipiélagos sirven de puente entre dos continentes. En el caso de los

---

<sup>1</sup> F. J. Gómez Espelosín (1994) pág. 110.

<sup>2</sup> A. Pérez Largacha (1994) pág. 31.

ingleses, su propia insularidad ha contribuido, sin duda, a definir su particular idiosincrasia.

Los héroes de los textos clásicos como Ulises, Jasón, Teseo o Perseo, encarnan el talante griego de la época arcaica. Al tiempo que surcaban el Mediterráneo para fundar colonias en sus costas, comerciar y conocer nuevos pueblos y tierras, los griegos se entretenían con las audaces aventuras de sus héroes, con los que se identificaban, deseosos de volver a su patria, tras larga singladura, con aventuras que contar y tesoros escondidos, tal y como lo hizo Ulises.

La Inglaterra del siglo XVII y XVIII vivía una situación semejante. Su intento de obtener el poderío naval en el Mediterráneo y en el Atlántico culminó en 1713 con el tratado de Utrecht. Las aventuras de Gulliver y Robinson se sitúan en aquellos parajes que entonces excitaban la mente de sus contemporáneos con sueños de riqueza y grandeza:

*“Swift’s Lilliput was in South Easter Australia, or what might have passed for that area; Brobdingnag was in the direction of Northern California; while the land of the Houyhnhnms was placed in that part of the unkown Southern continent which was believed to front the Ocean”.*<sup>1</sup>

Eran estas zonas territorios de asentamientos. Australia fue descubierta en 1606 por Portugal, pero hasta 1770 James Cook no tomó posesión de las tierras en nombre de Inglaterra. En todo este periodo hubo expediciones que buscaban nuevos horizontes y riquezas. Lo mismo ocurría con otras partes del

---

<sup>1</sup> O. Warner (1958) pág. 18.

globo, como América, donde las disputas por las nuevas tierras eran continuas. Defoe establece a su héroe frente al continente Americano, en una de las pequeñas islas situadas junto a Trinidad.<sup>1</sup>

La geografía de la época era incompleta y confusa. Swift y Defoe se aprovechan de ello para inventar nuevos mundos. Así como los griegos buscaban tierras míticas que compensaran las limitaciones de su propio paisaje, no es de extrañar que la imaginación de los ingleses volara hacia territorios más cálidos y feraces.

En las aventuras de Robinson y de Gulliver, al igual que en las de algunos héroes clásicos como Ulises, se da una mezcla de territorios reales y fácilmente identificables con mundos fabulosos. El tránsito entre unos y otros se produce a través de una experiencia traumática: una tormenta.

La aparente realidad de la isla de Robinson es un atrezo hábilmente conseguido, pero superada la primera ilusión es patente que es un territorio imaginado, utópico, sin las peligrosas fieras que esperaríamos encontrar, y con todos los elementos necesarios para convertirse en su sociedad capitalista ideal, en su paraíso del *laissez-faire*.

En el mundo griego, la ambientación geográfica de los poemas homéricos es un tanto confusa. La narración de Ulises comienza con unos datos de cierta precisión que nos hacen pensar en Troya: pero luego se produce la tormenta de nueve días que les introduce en un mundo fantástico de ubicación poco clara. A partir, de aquí se combinan las alusiones a lugares reales de fácil localización con incursiones en la geografía de lo imaginario<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Estos territorios pertenecían entonces a España, aunque los españoles los dejaron un tanto desatendidos; de hecho pasaron a manos inglesas en 1797, lo cual demuestra que Inglaterra había mantenido contactos comerciales previos.

<sup>2</sup> La isla volante de Eolia o el Hades.

Vemos, pues, que tanto en el mundo griego, como en la Inglaterra de la Edad Moderna, los límites del mundo conocido son el escenario donde se mezcla lo real con lo imaginario:

*“Se dibujaba de este modo toda una geografía mítica y fabulosa que trascendía del todo los límites y frontera del mundo real, si bien utilizaba a su favor algunas de las informaciones de que se disponía por aquel entonces sobre las zonas más apartadas, objeto de una exploración todavía incipiente y problemática, y sujetas por lo tanto a las más atrevidas y fantásticas especulaciones”.*<sup>1</sup>

Además, la lejanía, la distancia del héroe respecto a su mundo cotidiano y familiar suele ser condición imprescindible para la aventura:

*“En la aventura, las garantías de normalidad quedan suspendidas o abolidas... Por eso aumentan las posibilidades de aventura según aumenta el exotismo, es decir, según nuestros puntos de referencia se hacen más remotos o acaban por desvanecerse”.*<sup>2</sup>

Cuando esos escenarios exóticos son mundos imaginarios, esas invenciones nunca son puramente *ex nihilo*, sino el resultado “*del vagabundeo de la imaginación alrededor de elementos conocidos*”<sup>3</sup>. Los países e islas que Defoe y Swift inventan, se construyen a base de elementos geográficos reales y de elementos culturales fantásticos.

---

<sup>1</sup> F. J. Gómez Espelosín (1994) pág. 104.

<sup>2</sup> F. Savater (1982) pág. 115.

<sup>3</sup> J. Held (1985) pág. 59.



Los casos en los que, tanto en la mitología como en el folklore, esos lugares lejanos se concretan en islas son innumerables. En la literatura mesopotámica estas tierras fabulosas son Dilmun o Magan, en la egipcia es el país de Punt<sup>1</sup>. Respecto a la mitología greco-latina, los ejemplos son numerosos. La *Odisea* está llena de ellos: Esqueria, la patria de los feacios; Ogigia, donde habita Calipso; Eea, la morada de la maga Circe. Además están las islas de los Bienaventurados, la Atlántida, Delos, Leuce, y muchas otras ínsulas, algunas de las cuales tenían un carácter semimítico; tal es el caso de la isla de Tule que Plinio el viejo sitúa en el límite de la cartografía antigua, y se puede identificar con Islandia, ya que está “*distante de Britania a seis días de navegación rumbo septentrión*”<sup>2</sup>. En la India, otro de los confines de la tierra conocida, también se sitúa la isla de Tylos,<sup>3</sup> donde los árboles permanecen siempre verdes y fructíferos.<sup>4</sup>

Durante siglos las islas continuaron siendo un lugar predilecto para la ubicación de utopías,<sup>5</sup> y el descubrimiento de América supuso un nuevo impulso para este arquetipo mítico:

*“The mythical geography of the Happy Islands, linked to the suspended*

---

<sup>1</sup> Aunque las historias de naufragos no son frecuentes en Egipto, el país de Punt aparece en el “*Cuento del Marinero Naufrago*”, recogido en A. Pérez Largacha (1994) págs. 62-65.

<sup>2</sup> Plinio el Viejo, *Historia Natural*, II, 75,187. También aparece en el libro IV 16, 104 : “*La última isla de todas las que se conoce es Tule ... a un día de navegación de Tule se encuentra el mar congelado llamado por algunos Cronio*”. Así mismo encontramos una alusión en Solino, XXII, 9: “*Sabemos por tradición que más allá de Tule está el mar espeso y congelado*”.

<sup>3</sup> Solino, LII, 49.

<sup>4</sup> Una de las características que suelen compartir estas islas fabulosas es su feracidad. Tanto en la cultura mesopotámica como en la egipcia, las tierras lejanas eran lugar de obtención de productos exóticos en Punt, por ejemplo, abundan la mirra o el oleo-hekenu. Luciano de Samósata describe en su *Historia Verdadera*, II, 5, la isla de los Bienaventurados, una ciudad de oro, esmeraldas y marfil. Esta convención literaria se mantiene y, así, en *Los viajes de Sir John Mandeville*, se describe cómo en el puerto de Tiro se encuentran rubíes a la orilla del mar.

<sup>5</sup> Recordemos las dos islas utópicas por excelencia: Atlantis y Utopía. A la visión idílica de la isla salvaje ha contribuido sin duda Rousseau y más tarde el psicoanálisis, que ha identificado los comienzos del ser humano como algo beatífico, una especie de paraíso.

*time of the Golden Age, was brought up to date with the scientific proof of a land which had suddenly emerged from an ocean of ignorance”.*<sup>1</sup>

En *Robinson Crusoe* la isla tiene una función especial, es un elemento fundamental en la historia, lo que más cautiva nuestra imaginación. Sin isla no hay robinsón, puesto que el personaje perdería su elemento definitorio. Es éste el espacio de la independencia, del aislamiento productivo, el reino hecho a su medida: “*Considering myself now as the king of the island, I every day took my gun, and killed whatever apperared to me to be eatable*”.<sup>2</sup>

En este terreno delimitado, el tiempo mítico es la forma subjetiva en que el hombre percibe el tiempo, unas veces más rápido que el reloj, otras más lento. A veces se exagera la duración de ciertos acontecimientos con el fin de impresionar al oyente<sup>3</sup>. Un periodo de aislamiento tan dilatado como el de Robinson sirve para dar un carácter épico a su supervivencia. Nuestro héroe no sólo vence -podríamos decir domeña- la Naturaleza, sino que también derrota a otro enemigo: el tiempo. La primera batalla ganada en esta guerra es el control del transcurrir de los días:

*“I carved on a post, in large letters, which I set up in form of a cross, on the identical spot where I landed, - ‘I came on shore, September 30<sup>th</sup>, 1650’. On each succeeding day I cut a notch on this post. And that for Sundays twice the length of the others, and the notch for the first day of*

---

<sup>1</sup> P. Hubner (1992) pág. 1153.

<sup>2</sup> OPIE A1299, pág. 4.

<sup>3</sup> Un ejemplo: la guerra de Troya, o las aventuras de Ulises. Josué 10. 12-13, Josué detiene el sol y la luna, es decir, detiene el tiempo.

*the month twice as long as the notch for Sundays. Thus I kept my account of time.*<sup>1</sup>

Robinson, que ya se considera el rey de la isla, no se deja llevar por un anodino transcurrir de días y noches; es esta actitud la que le salva de la derrota, de verse meramente reducido a un estado animal. Nuestro héroe, tras treinta y cinco años, no sufre el salvajismo al que se ven avocados aquéllos que han padecido una situación de aislamiento.<sup>2</sup>

La isla cumple en la Inglaterra de la Edad Moderna la misma función que el bosque en el Occidente medieval, o el desierto en Oriente, es “*lugar de refugio, de aventura, horizonte opaco del mundo de las ciudades, de las aldeas rurales*”<sup>3</sup>. Por su insularidad, es el lugar adecuado para situar mundos utópicos o distópicos, materializaciones del optimismo o el pesimismo del ser humano:

*“Las regiones de lo desconocido (desiertos, selvas, mares profundos, tierras extrañas etc.) son libre campo para la proyección de los contenidos inconscientes”.*<sup>4</sup>

La isla de Robinson recoge toda una tradición de escenarios que aparecen ya en el mito de la Edad de Oro de Hesíodo<sup>1</sup>, lugares donde el hombre disfrutaba de los frutos de la tierra sin esfuerzos ni fatigas:

---

<sup>1</sup> OPIE A1296, págs. 4-5.

<sup>2</sup> Cfr. H. Lane (1984).

<sup>3</sup> J. Le Goff (1986) pág. 86. Le Goff señala que en Inglaterra el bosque es, además, “*el lugar donde de alguna manera se rompen las mallas de la red jerárquica feudal*”. Los delitos de los bosques no dependían de los tribunales ordinarios. Sin embargo, tal y como señala el mismo Le Goff, en pág. 88, la isla no desaparece totalmente del universo imaginativo en la Edad Media. En una colección de finales del s. XIII, *Las Profecías de Merlín*, aparecen dos caballeros, Galeholt y Héctor, que “*desembarcan en una isla desierta pero llena de animales selváticos y que de alguna manera vuelven a inventar la civilización en su nivel más bajo*”.

<sup>4</sup> J. Campbell (1984) pág. 78.

*“Es el arquetipo, consagrado por el tiempo de una Edad de Oro (o Paraíso) donde todo se provee en abundancia a todo el mundo, y un jefe grande, justo y sabio gobierna el jardín de la infancia de la humanidad”.<sup>2</sup>*

Nuestro héroe habita una versión adaptada del *Locus Amoenus*, un lugar idealizado, pero no sólo para proporcionar a Robinson tranquilidad y descanso, cosa que no hubiera resultado muy atrayente para los jóvenes lectores. En el reino de Robinson hay la dosis justa de aventura, de la cual, por supuesto, suele salir triunfante sin perder su flema inglesa. Aunque el ideal aquí presentado no es el de una tierra que dé frutos sin esfuerzo (como en los mitos clásicos), tampoco el trabajo es extenuante. A pesar de que Robinson debe trabajar para conseguir una cosecha, en ningún sitio vemos atisbos de la maldición bíblica que aludía a la condición real del ser humano, que no podía ser otra sino la de procurarse el sustento en medio de innumerables fatigas:

*“Some land which lay behind my castle, appeared proper for the purpose of tilling. I hedged it in to secure it from the vermin; and was rewarded by an ample increase, which not only enabled me to make my bread, but from its prospect of continuance, encouraged me to eat without dread of future want”.<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> Aparece también en las *Eglogas* de Virgilio o en *Las Metamorfosis* de Ovidio.

<sup>2</sup> C. G. Jung (1977) pág. 82.

<sup>3</sup> OPIE A1299, pág. 5.

La feracidad, que desde las primeras manifestaciones mitológicas fue característica básica de estas islas utópicas<sup>1</sup>, se refleja en el atractivo que para la mayoría de los lectores tenía los prolijos detalles referidos a la comida. Tema éste que ocupa una parte proporcionalmente considerable en *Gulliver's Travels*:

*“Mr. Gulliver suite of servants was very numerous: he had three hundred cooks to dress his victuals. He used to place twenty waiters upon the table, and a hundred more attended on the ground, some with dishes of meat, and some with wine. A shoulder of mutton was one mouthful, and a barrel of liquor a reasonable draught. Once indeed he had a furlain[sic] of beef so immensely large, that he made three bits of it. The geese and turkies were a scanty mouthful, and of their smaller fowls he frequently took up twenty or thirty at a time upon the end of his knife”.*<sup>2</sup>

En el viaje a Brobdingnag la proporción se invierte y la abundancia numérica da paso a viandas de un tamaño fabuloso:

*“Being dinner time, a substantial piece of meat was brought in upon a dish twenty-four feet over, and placed upon the table which was thirty feet high. When the good woman and her children were seated, the farmer placed Mr. Gulliver near him, and his wife minced a bit of meat*

---

<sup>1</sup>También característica del paraíso cristiano: Génesis, 2. 9. , Luciano de Samósata en su *Historia Verdadera*, II, 3, ridiculiza estos episodios y habla de un mar de leche, donde hay una isla blanca, que es toda de queso, llena de viñas que también dan leche. En el folklore medieval continúa en la fabulosa tierra de Cucaña. En *Los Viajes de Sir John Mandeville*, se menciona la isla de Milstorak, que tiene fuentes de las que mana leche, vino y miel.

<sup>2</sup> OPIE A512, págs. 35-36. Más alusiones al mismo tema encontramos en págs. 14, 20, 41.

*and put it before him... He then was served with liquor somewhat like cyder, in a small dram cup that held about two gallons”.*<sup>1</sup>

Escenas como las de Gulliver nadando en un cuenco de crema<sup>2</sup> despertaron, sin duda, más emoción que miedo entre los pequeños lectores del siglo XVIII, ya que contrastaban con una realidad mucho más frugal. Para quien haya contemplado el rostro de un niño pegado al escaparate de una pastelería, ésta es una emoción comprensible.

Vemos que Lilliput y Brogdingnag son, como las islas de la mitología clásica y los pródigos populares de Jauja y Cucaña, lugares feraces donde se ubica la más extraordinaria abundancia, donde suceden los más portentosos hechos, no sólo mundos fantásticos poblados de seres maravillosos o terribles.

En cuanto a la isla de Robinson, tiene para los pequeños lectores el aliciente de ser un espacio alejado de las normas y restricciones de los adultos. La aventura, con todos sus calculados y superados peligros, es, sin duda, una vía de escapismo de una realidad físicamente dura y moralmente opresiva, que es la que la mayor parte de la infancia vivió durante los s. XVIII y XIX. La isla se convierte, de esta manera, en un mito psicológico no geográfico. A través de la ilusión de independencia, de dominio absoluto de la naturaleza y de abundancia, el niño puede expresar sus fantasías más profundas y reconfortantes sin sentirse amenazado.<sup>3</sup>

Es la experiencia en la isla –en las islas, en el caso de Gulliver- lo que va fraguando el carácter de nuestros personajes.

---

<sup>1</sup> OPIE A512, pág. 46-7. En el viaje a Brobdingnag hay referencias a la abundancia de comida en pág. 52, 55, 57, 61 y 63. Es significativo también que en esta edición de ocho ilustraciones, tres hacen referencia de alguna manera a la comida.

<sup>2</sup> Ibid. pág. 57.

<sup>3</sup> Sobre este aspecto de la relación del lector infantil con el texto, véase J. P. May (1995) págs. 88 ss.

### **8.3. Nuevos héroes, amigos conocidos**

#### **-I-**

Robinson Crusoe es quizá uno de los personajes literarios infantiles más populares, por conocidos y queridos, de todos los tiempos. Pertenece, como su isla, a una dimensión a medio camino entre la realidad y la ficción. A base de acompañar nuestras infancias, ha adquirido, por encima del nombre de sus creadores, derechos en nuestros espacios imaginativos. Su presencia es tan familiar que no sólo ha dado lugar a un género, sino que, además, en las mentes infantiles ha alcanzado un estatus casi histórico. Robinson ha logrado la máxima aspiración de un ser de ficción, a la que muy pocos pueden acceder: ha saltado del papel para convertirse en un compañero de juegos.

Desde el primer naufragio egipcio en la isla de Punt (hace más de cuatro mil años) hasta nuestros días, ninguno como Robinson ha logrado sobrevivir a esa invencible tormenta que es el tiempo y el olvido. Ninguno como él ha llamado a tantas puertas, ninguno ha sido invitado a pasar al cuarto infantil de tan buena gana. Quizá la razón sea la familiaridad de sus facciones, en las que borrosamente se dibujan otros héroes anteriores.

En nuestro recuerdo Robinson es inseparable de su isla, como Tarzán de su selva, Drácula del cuello inmaculado de una doncella o el dragón de su princesa cautiva. La isla no es un obstáculo, ni siquiera una etapa del trayecto, la isla es, en realidad, su propósito. Sin ella sería huérfano, un pobre marinero entre miles. ¿Y qué sería de la isla sin su robinsón? un espacio frío y yermo,

como el árbol del jardín del Gigante Egoísta al que ningún niño podía encaramarse.

La historia de *Robinson Crusoe* tiene una estructura convencional cimentada en dos arquetipos mitológicos básicos: la isla y el héroe, el cual, como señala R. May, no es sino un mito en acción.<sup>1</sup>

En el apartado anterior hemos dibujado con rápidas pinceladas las convenciones que Defoe utiliza para crear su “*Island of Despair*”, situada, como muchos otros escenarios literarios clásicos, en los confines del mundo, lo suficientemente lejos como para que casi todo sea posible, lo convenientemente cerca como para que su veracidad no despierte sospechas.

En el mundo clásico son los héroes los personajes que establecen los primeros contactos con esas tierras ignotas, aquéllos que intentan describir el mundo y sus confines, y después volver para contárnoslo, porque ¿qué sería de la aventura si no pudiera ser narrada?

Pero antes de poder llegar a ese postrero placer que es el ser escuchado tras el regreso victorioso, el héroe ha de superar una serie de pruebas, que representan “*la fase favorita de la aventura mítica*”<sup>2</sup>. La isla será el espacio donde tengan lugar esas pruebas, el espacio donde se fragüe nuestro héroe.<sup>3</sup>

El héroe es, en virtud de su significado psicológico, el elemento mitológico más común y el que más fuerza dramática tiene. A pesar de que sus características concretas varían en virtud de la cultura en la que se desarrolla, hay un esquema básico común.

Desde las filas del psicoanálisis se ha hecho alusión a la utilidad del héroe mitológico como medio para establecer y afirmar la identidad, tanto

---

<sup>1</sup> R. May (1992) pág. 52.

<sup>2</sup> J. Campbell (1984) pág. 94.

<sup>3</sup> Es por ésto que los acontecimientos que se desarrollan en la isla ocupan dos tercios de la obra íntegra, y casi la totalidad de las versiones reducidas, tanto *chapbooks* como las ediciones infantiles posteriores. Rousseau pensaba que la narración debía limitarse a la estancia de Robinson en la isla.



individual como colectiva; dicho de forma coloquial, una buena dosis de vitaminas para el ego. El individuo se identificaría con el héroe y vencería así incapacidades y desgracias<sup>1</sup>. De esta manera, tal y como señala M. Elíade, el hombre moderno “*frustrado y limitado*”<sup>2</sup> sueña con revelarse un día como un héroe excepcional.

Antropólogos y psicólogos explican de esta manera la sin par capacidad que tienen los héroes para permitir volar nuestra imaginación. Este vuelo no tiene por qué ser necesariamente terapéutico. ¿A qué niño o adulto, frustrado o no, no le gustaría surcar los mares y, valeroso, arrostrar innumerables peligros sin perder un ápice de la reconfortante cotidianeidad?

---

<sup>1</sup> C.G. Jung (1977) págs. 108 ss.

<sup>2</sup> M. Eliade (1991) pág. 190, refiriéndose a héroes del comic, como Superman.

## -II-

La aventura del personaje literario requiere, sin embargo, la partida y *“the absence of conventional social ties”*<sup>1</sup>.

La separación del héroe de su familia, su aislamiento, es condición indispensable para su crecimiento psicológico. La partida es el comienzo de la mayoría de los cuentos populares, y en la mitología clásica son numerosos los ejemplos en los que existe una actitud hostil entre el héroe y sus progenitores, especialmente hacia el padre. Layo y Edipo, Paris y Príamo, Atamante y Learco o Cronos y su numerosa prole, son ejemplos clásicos bien conocidos de familias mal avenidas<sup>2</sup>. Y es que, de forma más o menos traumática, es necesario cortar el cordón umbilical si queremos que nuestra criatura crezca:

*“En el mundo de la aventura, allí donde hay que valerse por sí mismo, el héroe busca su independencia. Ser independiente es autofundarse, sacar de la propia entraña la fuerza y la sustancia que han de constituirnos. Por eso el héroe deja su casa y se abre a la intemperie, desafiando la rutinaria seguridad y buscando su aventura... Para ello es preciso dejar el cosmos ordenado de la casa –patria natal- y afrontar el caos del reino de la aventura, de donde se volverá renacido y curado de la muerte por el propio esfuerzo: se impone, pues, en primer lugar, la batalla contra los padres”*.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> I. Watt (1968) pág. 67.

<sup>2</sup> Para O. Rank (1981) pág. 82. *“El desligamiento del individuo en crecimiento de la autoridad de los padres, constituye uno de los pasos más necesarios pero también más penoso, de la evolución”*. Al respecto, véase también R. May (1992) pág. 39 ss. B. Bettelheim (1990) en págs. 158-165 hace un análisis de este tema desde el punto de vista del psicoanálisis.

<sup>3</sup> F. Savater (1996) págs. 116-117.

La crisis existencial que supone la afirmación adolescente de independencia es el revulsivo para la partida. De esta manera es como arrancan las primeras líneas de la historia de nuestro héroe. Robinson a los diecinueve años rechaza la cómoda posición que le garantiza su permanencia en la casa paterna, donde se hubiera asegurado todas las ventajas del “*middle State*” que su padre considera “*the best State in the World, the most suited to human Happiness, not exposed to the Miseries and Hardships, the Labour and Sufferings of the mechanick Part of Mankind, and not embarrass’d with the Pride, Luxury, ambition and Envy of the upper Part of Mankind*”.<sup>1</sup>

A pesar de todo, Robinson parte “*against the Will, nay the Commands of my Father, and against all the Entreaties and Persuasions of my Mother*”<sup>2</sup>.

Este episodio ha sido interpretado como un reflejo de la moral puritana, un elemento más de los contenidos religiosos de la narración, una repetición del tradicional esquema de las autobiografías puritanas, en las cuales al pecado le sucede el arrepentimiento y su posterior regeneración espiritual. Como hemos visto en el capítulo cinco, era éste uno de los temas favoritos del los “*Good Godly Books*”.<sup>3</sup>

Robinson sería, así, castigado por desobedecer a su padre y su estancia en la isla sería un reposado y dilatado regreso a Ítaca. Pero conforme escuchamos sus aventuras, mientras le oímos hablar de su isla, nos da la impresión de que, como en el caso de Ulises, lo importante no es volver a casa, lo realmente valioso es el camino. En ese camino, el arrepentimiento no es sino un compañero esporádico.

---

<sup>1</sup> R.C., pág. 6.

<sup>2</sup> R.C., pág. 5.

<sup>3</sup> Para F. Savater (1982) pág. 106, el sentimiento de culpabilidad “*es el principal residuo de la acción y también su imprescindible garantía de autenticidad*”.

En muchas versiones infantiles se pierde el episodio de la desobediencia filial, lo cual demuestra que los elementos que convocan a una interpretación en términos espirituales o religiosos no son centrales para la obra<sup>1</sup>. Efectivamente, tal y como señala I. Watt: “*Defoe pious intentions are no doubt sincere, but they are rather occasional*”.<sup>2</sup> A lo largo de la historia, las alusiones a temas religiosos parecen más el producto de una cuidada campaña de marketing que el resultado de un arrepentimiento sincero.

No podemos conocer las razones que llevaban a incluir o suprimir ese episodio. Para E. M. Adams, es más frecuente en las versiones específicamente infantiles, especialmente aquellas dirigidas a la clase media, y tendría una finalidad puramente didáctica. No obstante, al margen de su posible intención moralizante, aquellas versiones reducidas que relatan el desacato de Robinson, ganan sin duda en dramatismo<sup>3</sup>. La insatisfacción actúa como acicate para la partida y da paso a una fase en la que el héroe ha de salvar obstáculos, incluso antes de comenzar la verdadera aventura. O quizá, es aquí mismo donde comienza la aventura, en la actitud inconformista y subversiva que le lleva a partir y le empuja a un destino que le destaca sobre el resto de sus compatriotas.

Nuestro héroe no sólo desobedece a sus padres, sino que además rompe una promesa hecha a Dios en su primera travesía cuando “*was sadly sick and sorry for his imprudence and disobedience. The waves appeared ready to*

---

<sup>1</sup> Rousseau creía que la historia debería empezar con el naufragio y acabar con el rescate, eliminaríamos así los elementos punitivos y religiosos del texto.

<sup>2</sup> I. Watt (1996) pág. 162.

<sup>3</sup> En OPIE A 1298 y OPIE A1299, se suprimen las alusiones a las desavenencias entre padre e hijo. En OPIE A 1296, pág. 1, aparecen resumidas de la siguiente forma: “*Robinson had early wandering thoughts, and could not be prevailed on to settle in business; but was desirous of going to sea, which gave his parents much trouble: he hardened himself in his undutiful course*”.

*swallow him, and he vowed that if it should please God to spare his life this voyage he would return to his father and mother and live with them”.*<sup>1</sup>

A pesar de todas las reflexiones religiosas que salpican el libro, Defoe olvida la justicia divina al final y permite a su criatura salir victoriosa de todas las lides. Y es que el naufragio no es, en realidad, un castigo divino para Robinson, ya que como señala V. Propp, “*una desventura de cualquier tipo es la forma fundamental de la trama. De la desventura y de la reacción contra ella, nace el tema*”<sup>2</sup>. La desgracia y la transgresión dibujan los contornos del universo del héroe: la aventura. La resolución de la aventura prueba que “*la virtud es tal porque expresa la fuerza del héroe, mientras que no puede decirse que el héroe sea tal por atenerse a la prescripción virtuosa*”.<sup>3</sup>

En efecto, no parece que el destino tenga un carácter punitivo para ese joven que, con diecinueve años, abandona todo para embarcarse rumbo a lo desconocido. El final de el viaje, tal como vimos en el apartado anterior, nos presenta a un héroe que ha sido capaz de luchar contra todas las dificultades y limitaciones que se encuentra y regresar, no sólo sano y salvo, sino triunfante.<sup>4</sup>

Pero no regresa como los héroes que le precedieron, con princesas, con el vellocino de oro o con la clave de la inmortalidad, sino con riquezas. En el caso de Robinson es un héroe cultural, un héroe de su tiempo, un hombre que se hace a sí mismo. Esta expresión tiene una dimensión claramente económica. Robinson no sólo sobrevive y se sobrepone a la soledad de la isla, no sólo se convierte en una especie de rey, sino que es capaz de sacar

---

<sup>1</sup> OPIE A1296, pág. 2.

<sup>2</sup> V. Propp (1984) pág. 60.

<sup>3</sup> F. Savater (1982) pág. 113.

<sup>4</sup> Sobre la estructura circular de los viajes de los héroes, especialmente en la literatura infantil, véase J. P. May (1988) págs. 88 ss.

provecho económico de la aventura. A su regreso, no será solamente un hombre adulto, sino que habrá demostrado que su rebeldía con respecto a los consejos paternos era justificada. Regresa, no como el hijo pródigo, necesitado y arrepentido, sino enriquecido, siendo las riquezas el mejor ejemplo del favor divino.

En principio Robinson puede parecer un héroe clásico con un sentimiento de culpa cristiano, pero es ese victorioso final el que destapa el engaño, el que nos hace darnos cuenta de que el *mea culpa* que entona es más una cuestión de formas y protocolo que un sentimiento profundo.

### -III-

V. Propp señala que en los mitos *“la composición de la narración está construida sobre el movimiento del héroe en el espacio”*, mientras que en los cuentos maravillosos el desarrollo de la narración *“tiene lugar en los momentos de no viaje, y estas paradas son elaboradas muy minuciosamente”*.<sup>1</sup>

En este punto, vemos que Robinson Crusoe comparte elementos con el mito y con el cuento. Defoe lleva a cabo una elaboración épica del viaje y del espacio, que confieren a nuestro héroe un cariz mítico y, a veces, nos recuerdan las andanzas de Ulises. Debemos señalar, sin embargo, que este aspecto desaparece de las versiones reducidas del relato, que prácticamente empiezan y acaban con su estancia en la isla. Pero en el caso de Robinson, es precisamente la minuciosa elaboración de la estancia en esa isla, que por otra parte ocupa dos tercios del texto original, lo que convierte la narración en un mito literario.

Es la estancia en la isla lo que más cautiva nuestra imaginación, lo que otorga al personaje su dimensión épica. Sus correrías anteriores pertenecen a la esfera de lo posible, pero su estancia en la isla pertenece al terreno de las hazañas míticas. Su transcurrir diario tiene los suficientes elementos familiares como para no parecer amenazante y la aventura necesaria para no resultar aburrido. Es esa combinación de elementos conocidos y exóticos lo que le confiere gran parte de su atractivo.

La historia, que Robinson cuenta en primera persona y con reivindicaciones de realidad, como los grandes narradores, se ajusta muy

---

<sup>1</sup> V. Propp (1984) pág 62.

poco a los testimonios que tenemos de naufragos reales. Crusoe no tiene ninguna de las desventajas de éstos, pues se sabe que en tales circunstancias el ser humano llega a límites de degradación en los que incluso pierde el habla<sup>1</sup>. En cambio, Robinson hace de su soledad un triunfo y una baza para desarrollar todas sus capacidades; su soledad es su libertad, es el camino para que sus vivencias adquieran matices épicos. Y en esta victoria, el escenario es, por supuesto, la isla:

*“The conditions of the ideal retreat from the tumult and artificialities of man are fulfilled –solitude, danger, strangeness, the unknown, the discoverable, the eventual means of escape- if our hermitage is in an island”.*<sup>2</sup>

El reclamo de la veracidad de su historia no se debe tan sólo a la animadversión que los puritanos sentían por la ficción, sino que refleja toda una tradición de relatos de viajes que, como hemos visto en páginas anteriores, mezclaban fantasía y realidad. Luciano de Samósata, que criticaba este tipo de relatos, comienza la narración de sus *Relatos Verídicos* advirtiéndole que va a narrar una sarta de embustes de manera convincente y verosímil, haciendo referencia a los charlatanes que narraron sus pretendidos viajes y exploraciones, siendo Ulises “*el caudillo de éstos y maestro de ese arte de burlas*”.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> D. Defoe se basa en la historia de Alexander Selkirk, que a su regreso a Inglaterra de la isla de Juan Fernández después de cinco años en los que había tenido cabras como única compañía, apenas podía hablar. Recordemos que esta historia se recoge en *A Cruising Voyage Round de World* de Woodes Rogers. Para ver los efectos que el aislamiento puede tener en el ser humano, véase H. Lane (1984).

<sup>2</sup> W. De la Mare (1988) pág. 16.

<sup>3</sup> Luciano de Samósata, *Relatos Verídicos*, I, 3.



Para aquéllos que escuchaban los relatos de los viajeros griegos, la frontera entre la realidad y la fantasía era una línea delgada y difusa. Así continuó durante toda la Edad Media, a juzgar por los relatos de uno de los engaños más conseguidos de la literatura, los viajes del a la postre inexistente Sir Mandeville. No sólo no había viajado el ilustre caballero a los lugares santos que describía, sino que tal personaje ni siquiera existió.

De esta manera los viajeros, reales o imaginarios, durante siglos continuaron narrando sus aventuras, y así seguirán haciéndolo. Siempre que quede algún resquicio del universo por conocer, tendremos un lugar entre la fantasía y la realidad para situar nuevas aventuras:

*“The boundaries between the ordinary and everyday world of fact and event ... and the fictional or sensational or even fantastic realm are fluid and uncertain”.*<sup>1</sup>

Para la mayoría de los contemporáneos de Defoe que disfrutaron con su narración, la veracidad de los hechos no suponía realmente un problema. La historia de Selkirk era lo suficientemente popular como para que no se llamaran a engaño, probablemente la habían leído de la pluma de Woodes Rogers o de Richard Steele.

El mundo real para el lector, especialmente el lector infantil, era, y sigue siendo, insuficiente, y el texto le ofrece aquellos elementos de los que la existencia cotidiana carece. De esta manera, en ciertas fases de la infancia, cuando el niño se enfrenta a procesos de socialización no exentos de dificultades, la soledad del protagonista es para el pequeño lector un atractivo

---

<sup>1</sup> J. Richetti (1996) pág. 2.

más de la narración:

*“But apart from the life of the actual, of life at first hand, there are few experiences which we can so easily share and enjoy, by proxy, as that of physical solitude”*<sup>1</sup>

En la literatura infantil del s. XVIII el tema de un adolescente desobedeciendo y enfrentándose a la soledad era ciertamente novedoso. Pero si, además, éste salía no sólo indemne, sino victorioso, adquiriría tintes claramente subversivos.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> W. De la Mare (1988) pág. 14. En las páginas siguientes defiende que, para que la experiencia sea gratificante, el relato ha de cumplir tres condiciones: En primer lugar el héroe ha de luchar por su supervivencia y tener posibilidades de éxito, en segundo ha de estar en un lugar apartado, pero no inaccesible y en tercero, debe ser consciente de su soledad.

<sup>2</sup> Han sido numerosos los robinsones infantiles y, con el tiempo, la soledad o el enfrentamiento generacional se han convertido en un tópico un poco manido y a veces gratuito.

#### -IV-

La figura del hombre solitario no era, sin embargo, una novedad en la literatura para adultos. En la simbología medieval de las grandes religiones euroasiáticas, los eremitas también buscaban desiertos y bosques -tanto reales como imaginarios- donde aislarse<sup>1</sup>. La selva material, el bosque, era refugio de cultos paganos y de anacoretas, de derrotados y marginados, aventureros y bandidos; arcaicos llaneros solitarios todos, al fin y al cabo. Pero a la vez, la naturaleza salvaje era un espacio útil, un lugar de recolección y de caza:

*“Considering myself as king of the island, I every day took out my gun, and killed whatever appeared to me to be eatable”.*<sup>2</sup>

*“After recovery, I went further from my habitations, and found some fine savannas, grapes, cocoa, orange and citron trees, and limes, much of the fruit I put into my cot”.*<sup>3</sup>

Conviene señalar que en las versiones que hemos consultado nunca aparecen los dos episodios anteriores juntos, ya que los dos cumplen idéntica función. Por un lado nos presentan la isla como un lugar feraz, casi idílico, donde, con poco esfuerzo, se puede lograr alimento, con la caza necesaria para no morir de hambre, pero sin los animales salvajes propios de esas latitudes. En segundo lugar, el robinsón cazador o recolector simboliza no

---

<sup>1</sup> Véase al respecto J. Le Goff (1986) págs. 26 ss. En pág. 29 explica que ese simbolismo en algunos casos se transfiere del desierto al mar :“*El desierto insular es más buscado por los monjes celtas y nórdicos que escribieron un gran capítulo de la antropología histórica del desierto marítimo, de los desiertos oceánicos y del frío*”. San Brendano va de isla en isla, encontrando monstruos y maravillas miles.

<sup>2</sup> OPIE A1299, pág. 4.

<sup>3</sup> Ibid., pág. 8.

sólo las primeras fases de la evolución de la humanidad o de la sociedad que él va a recrear en la isla, sino los primeros pasos para la toma de posesión de ese territorio. No es gratuito, por lo tanto, que la confesión que hace de sentirse como un rey de la isla tenga lugar inmediatamente antes de las observaciones sobre la caza.

La estancia en la isla pasa por las diferentes fases de la humanidad, que no son sino las distintas maneras en las que el ser humano se ha relacionado con su entorno a lo largo de los siglos. Primero, el hombre caza o recolecta aquello que la Naturaleza ofrece. Más tarde, descubre la agricultura, lo que le permite establecerse y no depender exclusivamente de lo que la tierra produce:

*“Some land which lay behing my castle, appeared proper for the purpose of tilling. I hedged it in to secure it from the vermin; and was rewarded by an ample increase, which not only enabled me to make my bread, but from its prospect of continuance, encouraged me to eat without dread of future want”.<sup>1</sup>*

Robinson es un héroe conquistador y colonizador, pero el tema del imperialismo y el colonialismo, al que tanta importancia ha otorgado la crítica, es una manifestación coyuntural de otro tema más amplio que es el que le proporciona atractivo por encima de las épocas: el dominio que de la Naturaleza consigue el hombre, cuya primera fase es el control sobre los animales.

---

<sup>1</sup> OPIE A 1299, pág. 5.

*“Una de las características de la restauración paradisíaca será, precisamente, el dominio sobre los animales, que ya es privilegio de chamanes y Orfeo”.*<sup>1</sup>

Esta autoridad no se concreta solamente en el episodio de la caza, sino que los animales también constituyen para Robinson la primera compañía y los primeros súbditos.

*“ I cought a young parrot, and taught it to speak; and found some hares, goats, pigeons and turtles.*

*A tamed goat became one of my companions; my corn fields required much watching, to defend it from the hares and the birds, in which my dog was of great service”.*<sup>2</sup>

Con la ayuda de su pequeña cohorte y de las oportunas herramientas rescatadas, el transcurrir diario, con sus simples tareas como lavarse, comer o dormir, alcanza, en virtud de las dificultades que entraña, una dimensión épica que, sin lugar a dudas, debe resultar a los lectores infantiles muy familiar.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> M. Eliace (1974) pág. 180.

<sup>2</sup> OPIE A1296, págs. 8-9. Las ilustraciones más populares en los *chapbooks* son la de Robinson cubierto con las pieles de cabras y una curiosa sombrilla, y otra en la que está sentado comiendo, rodeado de sus gatos, su loro y su perro.

<sup>3</sup> I. Watt (1968) pág. 76, considera la atención a estos detalles diarios el signo distintivo de la novela : *“Robinson Crusoe is certainly the first novel in the sense that it is the first fictional narrative in which an ordinary person’s daily activities are the centre of continuous literary attention”.*

-V-

En una sociedad como la actual, donde todas las necesidades básicas son resueltas por el comercio, la procedencia de las materias primas y los procesos de fabricación de los objetos cotidianos, como la ropa o la vivienda, se han convertido en algo tan ajeno que el lector disfruta con estas descripciones, imaginando los placeres de un regreso ficticio a una primitiva sociedad de autoabastecimiento:

*“The pleasures of these home-making operations are real: one element of the success of Robinson Crusoe was surely the extent to which it provided a model by which the basic economic processes are turned into therapeutic recreations. In gardening, home-weaving, woodwork - not to mention the keeping of pets- children and adults, boy scouts and grown-ups, can all partake of Crusoe’s character-forming economic and ecological satisfactions”.*<sup>1</sup>

El trabajo, que para la ideología protestante era una obligación ética y religiosa, un camino de salvación que alejaba de los peligros que el ocio podía acarrear, no se presenta aquí como un castigo bíblico, sino como una necesidad y una tarea cuyo desempeño, además, puede ser gratificante.

Este encomio del trabajo es una de las razones por las que Robinson Crusoe se consideró más apto para niños que Gulliver’s Travels.<sup>2</sup>

El carácter heroico del personaje, ya no se define sólo por su arrojo en la batalla, sino por su trabajo, un esfuerzo que se presenta en forma realista

---

<sup>1</sup> I. Watt (1996) pág. 153.

<sup>2</sup> Véase E. M. Adams (1999) pág. 43.

(porque no se ocultan sus penalidades) pero que se sublima desde un plano más ético que religioso:

*“In the context of Crusoe’s life on the island, rational ecological and economic labor can be seen as the moral premise which underlies his character”*.<sup>1</sup>

El puritanismo y el auge de la clase media dan lugar a una mistificación del trabajo que constituye, sin duda, un aspecto novedoso en la elaboración mítica del héroe. En la tradición grecolatina los héroes no tenían preocupaciones tan mundanas como los simples avatares de la subsistencia, el trabajo manual no era precisamente un camino hacia la isla de los Bienaventurados. Ni el héroe clásico, ni el medieval trabajaban para ganarse el sustento sino que buscaba objetos mágicos, plantas de la eterna juventud o tesoros ocultos.

Ha sido éste, un factor ampliamente estudiado<sup>2</sup>. La relevancia que algunos críticos le han dado entronca con el papel que *Robinson Crusoe* desempeñó en el desarrollo de la novela. Efectivamente, Defoe refleja los principios de la pujante clase media y un lector adulto identifica de forma clara valores como el individualismo, el poder dignificador del trabajo o el colonialismo. A los ojos de un lector infantil, estos elementos han de tener forzosamente otra lectura; de no ser así, resultarían aburridos.

---

<sup>1</sup> I. Watt (1996) pág. 151.

<sup>2</sup> Robinson es descrito con frecuencia como un *homo oeconomicus*. Véase I. Watt (1996) o E. M. Adams (1999).

En primer lugar, el individualismo burgués parece, más bien egocentrismo infantil<sup>1</sup>. La isla de Robinson es la utopía del dominio absoluto de un hombre en soledad sobre su entorno. Robinson no es simplemente un aspirante independiente a rico comerciante, sino que crea un estado del cual él es el monarca al que todo y todos están subordinados<sup>2</sup>. Es más, para Friday y algunos de los que llegan a la isla, es casi un semidios. Si hubiera sido únicamente un *homo oeconomicus*, hubiera permanecido en casa y nos hubiéramos perdido la emoción de la búsqueda, del hallazgo del tesoro (más o menos tangible) y de la victoria final.

Robinson lleva una existencia que J. Le Goff calificaría de “*ecotécnica*”: se construye una casa con los muebles y utensilios necesarios, practica una agricultura muy rudimentaria y reproduce, en general, las comodidades básicas de la sociedad civilizada.

Como integrantes de una sociedad capitalista, es fácil identificarnos con nuestro héroe. Sus descripciones de los procesos de fabricación de los bienes básicos nos harán creer que compartimos con él la añoranza del trabajo manual, y, en una sociedad donde la división de trabajos nos condiciona, exaltará nuestros sueños de autosuficiencia e independencia.

En virtud de la sociedad que intenta recrear, Robinson, al igual que los eremitas, “*pertenece a un orden intermedio entre el orden constituido por la sociedad y el orden del universo bárbaro*”.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> No sólo se considera el rey de la isla, sino que se refiere a su cabaña como “*my castle*”.

<sup>2</sup> J. Campbell (1984) sostiene que precisamente el rasgo distintivo de un héroe es su habilidad para imponer su voluntad “*his ego consciousness upon the outward world*”, pág. 388.

<sup>3</sup> J. Le Goff (1986) pág. 91.



## -VI-

La imagen de Robinson en las ilustraciones nos puede parecer la de un salvaje: vestido con las pieles de cabras y su pintoresco sombrero sobre la cabeza, pero para el mundo imaginativo del siglo XVIII, esta guisa tenía otras connotaciones y referencias. El anacoreta medieval solía también cubrirse el cuerpo con pieles de animales, al igual que lo había hecho San Juan Bautista al retirarse al desierto.<sup>1</sup>

Como hemos visto, a pesar de su aislamiento, Robinson no se convierte en un salvaje, doma y conquista la naturaleza agreste de la isla y recrea todas las características de la sociedad que ha abandonado.

Pero, ¿qué sería de una isla sin salvajes? El salvaje es otro de los arquetipos más frecuentes de la mitología occidental. Desde el Enkidu de los acadios hasta el noble salvaje de Rousseau, pasando por Caín o Polifemo, y por muchos otros personajes de las novelas de caballerías, que recluyéndose en el bosque quedaban relegados a un estado de salvajismo y locura<sup>2</sup>, son numerosos los ejemplos literarios: en ocasiones el salvaje desempeña el papel de ayudante del héroe (Enkidu ayuda a Gilgamesh a derrotar al Toro Celeste); en otros casos, simboliza una fuerza amenazadora (Polifemo).

Esta dualidad también está presente en la obra de Defoe. Por una parte, los salvajes son seres monstruosos que, al igual que Polifemo, podrían devorar a nuestro protagonista:

*“Early on the morning of the 23<sup>rd</sup> of April, I discovered five canoes on*

---

<sup>1</sup> Cfr. J. Legoff (1986) pág. 36. Hércules también suele aparecer cubierto con una piel de león, al igual que el dios celta Ogmios.

<sup>2</sup> Véase el análisis que de este tema hace J. Le Goff (1986).

*shore on my side of the island. Arming myself, I went to the top of my prospect-hill, from whence I observed about thirty savages dragging two unhappy men on shore, one of whom they knocked down, and after shockingly mangling him devoured him”.<sup>1</sup>*

Pero entre los salvajes, Robinson salva a uno de ser el objeto del festín:

*“The other expecting the same fate, on a sudden ran, and made towards a small creek. I put myself between the pursuers and their prey. The first of the pursues I knocked down, and at the other I let fly and killed him. I made signs to him to come to me, which he obeyed, throwing himself at my feet, and putting one of my feet upon his head, I took him to my cave, and permitted him to lie down on some straw”.<sup>2</sup>*

Este personaje se convierte en ayudante de Robinson, pero no es un amigo ni un compañero, como lo era Enkidu para Gigamesh, es simplemente un siervo que no supone una amenaza para el protagonismo de nuestro héroe, sino que lo ensalza, puesto que es, al fin y al cabo, otra de sus obras:

*“... this happened to be my man Friday, who afterwards lived with me as a faithful companion and servant for years. I taught him to speak to me , which was a comfort I had not enjoyed for a long period. Friday became a good Christian and wished Crusoe to go to his country to teach vile mans to be good, sober, tame mans; to know God, and led a new life”.<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> OPIE A1299, pág. 5.

<sup>2</sup> Ibid., pág. 6.

<sup>3</sup> OPIE A1296, págs. 11-12.

Hasta tal punto llega el poder de Robinson, que ni siquiera le pregunta su nombre:

*“Next morning I took him out with me, and called him Friday, in honour of the day I effected his deliverance”.<sup>1</sup>*

Este acto adquiere un significado simbólico, Defoe realmente bautiza a Friday y adquiere, en su camino hacia el dominio absoluto de la isla, otro de los poderes tradicionales de los héroes, el poder de nombrar:

*“Like Columbus and the Spaniards who followed him, Crusoe understands the ‘power of naming’ as a form of possession. He names the island (‘the Island of Despair’) and its various sections (‘Castle’, ‘Country House’) and he names Friday as well”.<sup>2</sup>*

No es el valor en la guerra, como en el caso de Ulises o de los otros héroes griegos, el que define el *areté* de Robinson, sino la creación de la civilización, de una sociedad de la cual es el jefe absoluto. El momento álgido de ese esfuerzo es el rescate de Friday, pero el fin de la soledad no supone la conclusión de su autoridad:

*“Even when he is no longer alone his personal autarchy remains – indeed it is increased: the parrot cries out his master’s name;*

---

<sup>1</sup> OPIE A1299, págs. 6.

<sup>2</sup> M. Novak (1996) pág. 51. El poder de la palabra es también un elemento folclórico frecuente. Según algunas tradiciones si alguien logra aprender el nombre de un Troll, puede destruirle simplemente repitiéndolo. Véase a este respecto E. Maple (1970) pág. 289.

*unprompted, Friday swears to be his slave for ever; Crusoe toys with the fancy that he is an absolute monarch; and one of his visitors even wonders if he is a god”.<sup>1</sup>*

Efectivamente, en su universo isleño, Robinson es, a los ojos infantiles, el Todopoderoso. Una especie de dios-héroe. Dios, porque tiene el poder absoluto sobre todas las criaturas de su mundo. Héroe, porque ese poder no ha sido otorgado, sino conquistado.

---

<sup>1</sup> I. Watt (1968) pág. 89.

## -VII-

Con su individualismo acérrimo y su búsqueda de poder social y económico, Robinson se convierte pronto en un nuevo ídolo para la recién estrenada sociedad capitalista. Nuestro héroe, que en otros aspectos se mueve en territorios míticos conocidos, pisa aquí un terreno pantanoso en el que su aspecto a veces queda maltrecho. El elemento más novedoso en su caracterización mitológica es, a la vez, su lado oscuro. La prioridad que Robinson otorga a los aspectos económicos sobre los humanos<sup>1</sup>, y su incapacidad de afectos profundos en sus relaciones personales<sup>2</sup>, amenazan con inhabilitarle para la travesía por aguas infantiles. Finalmente no ocurre así, puesto que esos episodios se suprimen en las versiones populares o infantiles. Pero en el caso de que algo de ese capitalismo salvaje se cuele entre las líneas torcidas de los pequeños *chapbooks*, los lectores son comprensivos, saben que sus héroes son humanos. Al fin y al cabo, la emoción de Robinson ante sus inesperadas riquezas, no es sino otra versión del hallazgo del tesoro.

Derrotando gigantes, como Tom Thumb o Thomas Hickathrift, o viajando a lejanas islas, los héroes de la literatura popular, siempre reflejaban aspiraciones bastante mundanas de riquezas y éxito social:

*“And you poor country boys*

*Though born of low degree*

*See by God’s Providence*

---

<sup>1</sup> Su mayor arrebató emocional tiene lugar cuando el capitán portugués le comunica que tiene una gran fortuna: “*In a word, I turned pale, and grew sick; and had not the old man run and fetch’d me a Cordial, I believe the sudden Surprise of Joy had overset Nature, and I had dy’d upon the Spot*”, R.C., pág. 221.

<sup>2</sup> Recordemos las frías frases con las que relata la muerte de su esposa, o de Friday, que le sirvió durante casi treinta años.

*What you in time may be*".<sup>1</sup>

La sociedad está acostumbrada a separar a sus héroes de sus santos y la literatura popular es una buena fuente de ejemplos al respecto.<sup>2</sup>

En realidad, según P. Burke en la literatura popular hay cuatro tipos de héroes: "*the saint, the warrior, the ruler, and the outlaw*".<sup>3</sup> D. Defoe recoge características de estos cuatro prototipos y las adapta a su personaje.

Robinson se nos presenta como una especie de mártir, que paga su pequeño pecado, y alaba y santifica a Dios en su purgatorio particular; aunque vemos que su arrepentimiento es más bien fingido, y su purgatorio resulta ser un paraíso. También es un guerrero que salva a Friday, a su padre, al español y al capitán del barco con arrojo y, por supuesto, a mayor gloria de Dios. Como hemos analizado, es sin duda también un gobernante que crea su propio estado en el que no falta castillo, súbditos y embajadores. En último lugar, desde la primera desobediencia filial, y en virtud de ese alejamiento requerido para la formación de la figura del héroe, es en cierto modo un proscrito.

Por encima de todo lo anterior, Robinson es un héroe práctico y no tiene dilemas morales a la hora de emplear los métodos necesarios para coseguir sus fines. En este sentido es más cercano a Ulises que a los héroes épicos que aparecen en la Iliada.<sup>4</sup>

Tanto Ulises como Robinson, a pesar de su dimensión mítica, son héroes prácticos que no se dejan llevar por sentimientos de desesperación ni

---

<sup>1</sup> Balada popular citada en P. Burke, (1988) pág. 54.

<sup>2</sup> Recordemos precisamente a Robin Hood, un hombre cuyas aventuras más atrayentes son los robos y asesinatos de terratenientes.

<sup>3</sup> P. Burke (1983) pág. 150.

<sup>4</sup> Tampoco Ulises era un santo y recurría a todo tipo de tretas para conseguir sus propósitos; junto con Diomedes, engaña a Dolón cuando le dice que le perdonará la vida si le cuenta todo lo que sabe y después le mata (*La Iliada*, X, 382 ss). Miente sobre su identidad, es indiferente al sufrimiento y muerte de su tripulación, no le avergüenza disfrazarse de mendigo y es cruel al vengarse de los pretendiente de Penélope.

de desánimo. Cuando Aquiles llora la muerte de su amigo Patroclo, Ulises dice:

*“No es, pues, ayunando como tienen que llorar los griegos a sus muertos; porque, de hacerlo así, no harían sino ayunar con los innumerables héroes que perdemos todos los días, y nuestro duelo sería inacabable. Es justo enterrar a los muertos y honrarlos con nuestras lágrimas y nuestros gemidos, pero después hay que consolarse; que tomen alimentos para recobrar sus fuerzas quienes han tomado parte en la pelea, a fin de poder seguir guerreando contra los enemigos”.*<sup>1</sup>

Es esta vitalidad, esa férrea voluntad de afirmarse e imponerse, esta ausencia de sentido trágico de la vida, lo que más relaciona a Robinson con Ulises, y uno de los elementos que más les definen como héroes.

El dominio absoluto, incluso tiránico, de Robinson sobre todos los seres vivos de la isla, no merma sus cualidades heroicas, más bien al contrario, ya que, como señala F. Savater, *“a quien tiene fuerte personalidad le es más difícil renunciar a imponerse que a quien vive con un alma en serie”*.<sup>2</sup>

Por encima de sus contenidos religiosos, de su capitalismo salvaje, de su ensalzamiento del colonialismo y del individualismo, o a pesar de todo ello, las aventuras de Robinson contienen la esencia del relato de aventuras:

*“Pero aún hay algo más profundo en los relatos de aventuras, la percepción mítica de que aún lo peor del mundo, lo más hostil a la personalidad y fraternidad humanas, lo que menos repara en nosotros*

---

<sup>1</sup> *La Ilíada*, IX, 215.

<sup>2</sup> F. Savater (1982) pág. 127.

*o más nos amenaza, quiere también ser regenerado por nuestro esforzado coraje: pide, desde su rugiente animadversión, ser incorporado a nuestra tarea”.*<sup>1</sup>

Robinson Crusoe no sólo sobrevive, sino que, sin grandes alharacas, como corresponde a un verdadero héroe, transforma los contratiempos iniciales en aliados finales. La isla, con sus inquietantes presencias, se convierte, no sólo en despensa, sino en un reino propio; la soledad, en oportunidad para la reflexión; los salvajes, en ocasión de mostrar su valentía y en mediadores para otorgarle un compañero; y los amotinados, en oportunidad para el regreso.

Quienes hemos tenido la suerte de disfrutar de una infancia rural, comprendemos el placer del arrullo nocturno de los grillos, la aventura de la transgresión de los espacios permitidos, el asombro temeroso de todo aquello que la naturaleza nos oculta, la sensación de poder al contemplar un insecto en nuestras manos. Hemos construido, con ramas, pequeñas cabañas que se nos antojaron castillos, recordamos el sabor victorioso de los frutos arrebatados y la sensación triunfante del terreno acotado. Para aquéllos para los que la infancia no tiene este regalo, las páginas de estos relatos ofrecen un mundo aún más maravilloso y fantástico. Para todos, las aventuras de Robinson compensan la trivialidad y regularidad cotidianas, y convocan a una actitud vital y optimista.

---

<sup>1</sup> F. Savater (s.f.) pág. 2.



## 8.4. Viajes a Lilliput y Brobdingnag

### 8.4.1. “*Lilliputius Gulliver ... Knight of the most noble order of Human Prudence*”

Siete años separan la publicación de *Robinson Crusoe* de la de *Gulliver's Travels*, pero la comparación entre ambas obras fue inmediata. Algunos críticos creen que hay una conexión directa entre los dos libros y defienden que J. Swift no sólo tenía la intención de hacer una parodia de los libros de viajes en general, sino de *Robinson Crusoe* en particular<sup>1</sup>.

El prestigio del que gozaba J. Swift entre los círculos intelectuales representaba una ventaja sobre Defoe, ya que cualquier obra suya provocaba una reacción inmediata<sup>2</sup>. Tal como señala P. Rogers, Robinson Crusoe “*was never a best-seller on quite the scale of Gulliver's Travels*”<sup>3</sup>. No obstante, en lo que se refiere a su adaptación a un público infantil<sup>4</sup>, *Robinson Crusoe* disfrutó de la ventaja de que sus contenidos, abiertamente moralizantes, contaban con el favor del público adulto, que los consideraba más aptos para los pequeños que los detalles escatológicos o las alusiones con claro tono sexual de las andanzas de Gulliver.

Hasta finales del s. XVIII en los *chapbooks* sólo aparece el viaje a Lilliput. Pero incluso esta primera aventura contó con la oposición de ciertos sectores de la clase media que consideraban indecentes los numerosos

---

<sup>1</sup> Véase M. Seidel (1996) págs. 76-7.

<sup>2</sup> Según E.M Adams (1999) esta fue una de las causas que facilitó la conversión de *Gulliver's Travels* en literatura infantil.

<sup>3</sup> P. Rogers (1979) pág. 6.

<sup>4</sup> Recordemos que en este periodo el público lector infantil estaba en proceso de formación, aún no era un sector escindido del mundo editorial. Por eso aunque hablemos de público infantil, nos estamos refiriendo en general a todos aquellos lectores que por su bajo nivel económico o cultural no podían acceder a las obras completas. Los editores eran perfectamente conscientes de que parte del público de los *chapbooks* lo

episodios escatológicos que salpican la narración, y que fueron convenientemente adaptados o suprimidos en las ediciones a las que los niños podían tener acceso<sup>1</sup>.

El primer incidente tiene lugar en los momentos iniciales de Gulliver en la isla, cuando aún se encuentra tumbado en la hierba y atado:

*“... I was able to turn upon my right and to easy myself with making water, which I very plentiful did, to the great astonishment of the people, who conjecturing by my motions what I was going to do, immediately opened to the right and left of that side, to avoid the torrent which felt with such noise and violence from me”.*<sup>2</sup>

Esta vívida descripción queda reducida a un lacónico *“... and he felt the cords so relaxed that he was able to turn upon his right side”*<sup>3</sup>. Así mismo, se obvia la detallada explicación de cómo solucionaba Gulliver sus necesidades corporales cuando permanecía atado en su casa<sup>4</sup>, o la embarazosa situación en la que se encuentra nuestro protagonista cuando colocado *“like a Colossus, with my legs asunder”*<sup>5</sup> el ejército desfila bajo sus piernas:

---

constituían niños, como lo demuestra la selección de contenidos que vemos ya en las primeras versiones populares de *Gulliver's Travels*.

<sup>1</sup> El refinamiento de maneras que estaba teniendo lugar en esta época en la clase media es, según E.M. Adams (1999) la razón por la cual algunos de estos episodios se suprimen o se modifican. Recordemos que era ésta una sensibilidad adquirida muy recientemente, a tenor de las numerosas alusiones que hemos visto que hace S. Pepys en su diario, a finales del siglo anterior, a las funciones corporales con una naturalidad que serían ahora impensables en un hombre de su condición social y cultural. Esto puede explicar que no se cercenaran todos los párrafos referidos a este tema en los primeros *chapbooks*, véase E. M. Adams (1999) págs. 118 ss. y cap. 5.

<sup>2</sup> G.T., pág. 60.

<sup>3</sup> OPIE A512, vol. II, pág 16.

<sup>4</sup> G.T., pág. 63-64 : *“I had been for some hours extremely pressed by the necessities of nature; which was no wonder, it being almost two days since I had last disburthened myself. I was under great difficulties between urgency and shame. The best expedient I could think on, was to creep into my house, which I accordingly did; and shutting the gate after me, I went as far as the length of my chain could suffer, and discharged the body of that uneasy load”.*

<sup>5</sup> G.T., pág 77.

*“His Majesty gave orders, upon pain of death, that every soldier in his march should observe the strictest decency with regard to my person; which, however, could not prevent some of the younger officers from turning up their eyes as they passed under me. And, to confess the truth, my breeches were at that time in so ill a condition, that they afforded some opportunities for laughter and admiration”.*<sup>1</sup>

No es difícil imaginarse a un J. Swift impávido, con rostro inocente al que asoma una imperceptible mueca burlona al oír y leer el escándalo que en algunos lectores provocaban estas descripciones<sup>2</sup>. Sin duda, él estaba más atento a la reacción ante las alusiones políticas que de las acusaciones de indecencia. No así los editores de las primeras adaptaciones, que estaban bien pendientes de las cifras de ventas, y eliminaron todos aquellos párrafos que pudieran resultar ofensivos a la sensibilidad de la clase media, de donde provenían la mayoría de sus lectores.

A pesar de la preocupación por eliminar los contenidos que no se consideraban adecuados, hay un incidente del que no se podía prescindir, debido al papel primordial que desempeñaba en la resolución del primer viaje. Es, naturalmente, la forma en que apaga el fuego que se ha desatado en los aposentos reales:

*“The case was truly deplorable. Mr. Gulliver had, however, drank plentifully of wine; and this, by his coming very near the flames, and by his labouring to quench them, began to operate, and was voided in such*

---

<sup>1</sup> G.T., pág. 78.

<sup>2</sup> Tenemos un análisis de las primeras voces que acusaron de inmoralidad a J. Swift en E.M. Adams (1999) págs.120 ss.

*a quantity, and was so properly applied, that in three minutes the fire was totally extinguished”.*<sup>1</sup>

La limpieza a la que se somete el viaje a Brobdingnag es aún más exhaustiva. En ocasiones, simplemente se eliminan, como en el primer viaje, las referencias a la manera en la que Gulliver solucionaba sus necesidades<sup>2</sup>; otras veces se conservan los episodios, pero sustituyendo los elementos que se juzgan inadecuados:

*“There was a cow-dung in the path, and I must needs try my activity by attempting to leap over it. I took a run but unfortunately jumped short, and found myself just in the middle up to my knees. I waded through with some difficulty, and one of the footmen wiped me as clean as he could with his handkerchief”.*<sup>3</sup>

Desgraciadamente para los niños, que sin duda hubieran disfrutado de la descripción íntegra de este incidente, la boñiga se convierte en una simple topera:

*“At another time he sunk up to his neck in a mole-hill, and spoiled all his clothes”.*<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 34. El texto íntegro es más explícito: “*I had the evening before drank plentifully of a most delicious wine ..which is very diuretic. By the luckiest chance in the world, I had not discharged myself of any part of it. The heat I had contracted by coming near the flames, and by my labouring to quench them made the wine begin to operate by urine; which I voided in such a quantity, and applied so well to the proper places, that in three minutes the fire was wholly extinguished, and the rest of that noble pile, which had cost so many ages in erecting, preserved from destruction*”. G.T., pág. 92.

<sup>2</sup> G.T., pág. 132.

<sup>3</sup> G.T., pág. 164.

<sup>4</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 60. En realidad hay otro episodio en el texto original en el que cuando está escalando una topera se cae por el agujero y estropea sus ropas, G.T., pág. 156.

Sin embargo, se conservaron otros detalles que, a pesar de no ajustarse a los cánones de lecturas infantiles del momento, seguro emocionaron y divertieron a los más pequeños: las peleas con el enano bufón de la corte, su sangrienta lucha contra las dos repulsivas ratas, su incidente con el perro del jardinero y, especialmente, los grotescos recuerdos que Gulliver se lleva del país de los gigantes:

*“There was the comb he had contrived out of the stumps of the king’s beard, and another of the same materials, fixed into the paring of her majesty’s thumb nail, which served for the back. ... the sting of four wasps... some combings of the Queen’s hair... a corn, that he had cut from the toe of a maid of honour, about the bigness of an apple; and lastly, he desired him to observe the breeches he had then on, which were made of a mouse skin”.<sup>1</sup>*

Si los elementos escatológicos del primer viaje suponían un inconveniente para permitir la lectura de los más pequeños, los contenidos sexuales del segundo son aún menos admisibles:

*“For, they would strip themselves to the skin, and put on their smocks in my presence, while I was placed on their toilet directly before their naked bodies, which, I am sure, to me was very far from being a tempting sight, or from giving me other emotions than those of horror and disgust. Their skins appeared so coarse and uneven, so varioully coloured, when I saw them near, with a mole here and there as big as a*

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, págs. 68-69.

*trencher, and hairs hanging from it thicker than pack-threads; to say nothing further concerning the rest of their persons. Neither did they at all scruple while I was to discharge what they had drunk, to the quantity of at least two hogsheads, in a vessel that held above three tuns. The handsomest among these Maids of Honour, a pleasant frolicsome girl of sixteen, would sometimes set me astride upon one of her nipples, with many other tricks, wherein the reader will excuse me for not being over particular”.*<sup>1</sup>

La repugnancia con la que se describe a esta jovencita es un adelanto del tono que se emplea en el cuarto viaje para referirse a los *yahoos*. Ni que decir tiene que este episodio fue totalmente suprimido.

Los detalles escatológicos eran frecuentes en los *chapbooks*, como lo demuestra el análisis que de este tema realiza R. Thompson<sup>2</sup>. Las bromas soeces y lo que él llama “*excremental disasters*” son “*the seventeenth century equivalent of the comic, the animated children’s cartoon, pantomime slapstick comedy and six-year-olds’ private lavatorial jokes*”.<sup>3</sup>

En el s. XVII los niños, que compartían con las clases menos cultivadas lecturas y entretenimientos, estaban acostumbrados a este tipo de contenidos. Con las teorías de J. Locke y la mayor preocupación por la educación de la infancia, los niños habían pasado a ser considerados seres inocentes a los que había que proteger y, por lo tanto, los contenidos groseros y burdos de muchos de los *chapbooks* del s. XVII ya no se consideran adecuados en el s. XVIII. La consecuencia de estos cambios no afecta sólo a las publicaciones

---

<sup>1</sup> G.T., pág. 158.

<sup>2</sup> R. Thompson (1976) se basa en la colección *Penny Merriments* de S. Pepys, ahora en el Magdalene College de Cambridge.

<sup>3</sup> R. Thompson (1976) págs. 665 ss.

específicamente infantiles, sino que los *chapbooks*, a los que los niños también tenían acceso, estuvieran o no dirigidos a ellos, ponen un mayor cuidado en eliminar todos aquellos elementos que se consideran inapropiados para la educación de los más pequeños.

A pesar de todas estas purgas, el viaje a Lilliput y a Brobdingnag son los dos únicos que se consideran adecuados para los lectores infantiles, ya que *“The third voyage was too abstract and scientific to have wide appeal to children, while the fourth voyage was considered obscene and irreligious, and therefore not to be placed in the hands of children”*.<sup>1</sup>

De hecho, en un principio las ediciones populares se limitan tan sólo al viaje a Lilliput. La primera versión de los dos primeros viajes publicada explícitamente para niños de la que tenemos noticia es parte de una colección de diez librillos titulada *The Lilliputian Library*<sup>2</sup>.

El título completo deja claro que va dirigida a los pequeños lectores:

*“The Lilliputian Library, or, Gulliver’s Museum: containing Lectures on Morality, Historical Pieces, Interesting Fables, Diverting Tales, Miraculous Voyages, Surprising Adventures, Remarkable Lives, Poetical Pieces, Comical Jokes, Useful Letters: the Whole forming a Complete System of Juvenile Knowledge, for the Amusement and*

---

<sup>1</sup> E. M. Adams (1999)pág 144. La primera edición infantil con los cuatro viajes no va a aparecer hasta 1874 (Routledge, Londres).

<sup>2</sup> OPIE A512. Aunque nos basaremos en una edición en la que no aparece la fecha, *“printed for W. Domville”*, hay ediciones de esta obra fechadas en torno a 1780. Esta es la primera edición infantil de los dos primeros viajes de la cual tenemos conocimiento. E.M. Adams señala que este texto es prácticamente igual a otro de 1773, que pudo estar también dirigido a niños *The Adventures of Capt. Gulliver in a Voyage to the Islands of Lilliput and Brobdingnag*, Darlington,1773. No citaremos este texto por dos razones. La primera es que no está dentro de la colección OPIE, a la que hemos circunscrito este trabajo. En segundo lugar, a pesar de que en su título aparecen referencias a los dos primeros viajes, en realidad sólo aparece el viaje a Lilliput.

*Improvement of all little Masters and Misses, whether in Summer or Winter, Morning, Noon or Evening, by Lilliputius Gulliver, Citizen of Utopia, and Knight of the most noble Order of Human Prudence”.*<sup>1</sup>

El cariz didáctico que se quiere dar a este texto, garantía de que iba dirigido a un público infantil, queda patente en el prefacio al segundo volumen, donde aparecen los viajes a Lilliput y Brobdingnag:

*“I shall appropriate this volume entirely to Voyages and Travels, being such as cannot fail to amuse and improve my little pupils and readers, as they will from hence learn, that whatever difficulties and dangers may befall them in the course of his life, so long as they shall continue good and virtuous, God will most certainly assist them to rise above them”.*<sup>2</sup>

Seguro que Swift hubiera comprendido la ironía que suponía que una obra que él había planteado como alternativa satírica a una forma narrativa que despreciaba, acabara formando parte *mutatis mutandis* precisamente de un volumen de narraciones de viajes, junto a “*Journey to Old Zigzag*” y “*Voyage to Angelica*”.

La alteración más evidente de este texto es que la voz del narrador cambia de primera a tercer persona, algo que permanece en las posteriores adaptaciones<sup>3</sup>. Por un lado, esto distancia a Gulliver de sus lectores; por otro, pone el texto más en la línea de los cuentos populares que eran tan familiares

---

<sup>1</sup> OPIE A512. Cada uno de los viajes ocupa 24 páginas, la extensión más frecuente para los *chapbooks* de esta época.

<sup>2</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 4.

<sup>3</sup> Lo mismo sucedió con las adaptaciones de *Robinson Crusoe*.



para la mayor parte de los niños. Precisamente, los contenidos que enlazan *Gullivers Travels* con el género fantástico y los cuentos populares son los que permiten que la obra se haga popular entre los lectores más jóvenes. A pesar de la depuración de todos los contenidos escatológicos, que sin duda hubieran añadido diversión a las lecturas infantiles, de las referencias sexuales y del significado de la sátira, que está fuera del alcance de comprensión de los niños, éstos disfrutaban de la narración como una divertida fantasía de una manera que el lector adulto más sofisticado no puede:

*“I have known ignorant and very young persons, who read them [Gulliver’s Travels] without even suspecting the satire, more really entertained and delighted, than any learned or scientific readers, who perceived the intent from the beginning, have ever been”.<sup>1</sup>*

Como se nos recuerda en el prefacio del volumen cuarto de *The Lilliputian Library*, estos elementos fantásticos, estas “*regions of enchantment... are inventions of very ancient date*”<sup>2</sup>. Son estos arquetipos inmemorables, que se repiten con pequeñas variaciones, los que los niños reconocen, los que han permitido que la obra después de casi tres siglos siga siendo un clásico infantil.

J. Swift no crea de la nada un mundo maravilloso, sino que utiliza para su sátira una mezcla de elementos provenientes de sus lecturas de los clásicos, mezclados con otros tomados del folklore y de la literatura popular, que

---

<sup>1</sup> R. Payne, *An Analytical Inquiry into the Principles of Taste* (1805) pág. 285, citado en K. Williams (1970) pág. 272.

<sup>2</sup> OPIE A512, vol. IV, pág. 4.

evidentemente despreciaba, pero que, indudablemente, conoció en su infancia:

*“The vehicle of the allegory, both in the First and Second Voyage, is less shocking to the understanding than might at first have been conceived. Our infancy has been accustomed to tales of giants and pigmies; and a thousand entertaining instances of the author’s genius, in combining and arguing upon the very impossibilities of his tale, give it, at every turn, a new and additional interest. In fact, the work rests upon an axiom, in itself certain, that there is no such thing in nature as an absolute standard of size, and that all our ideas upon the subjects are relative, and founded upon comparison”.<sup>1</sup>*

Si los pilares que sostienen la historia de Robinson Crusoe son la isla y la figura del héroe, en el caso de Gulliver’s Travels es la recreación de mundos fantásticos de gigantes y pigmeos. En este juego de tamaños, en este “*imperceptible mode of assimilating our ideas of proportion to those of his dwarfs and giants*”<sup>2</sup>, es donde radica una de las bazas de su éxito entre el público infantil.

J. Swift utiliza para su burla el arquetipo del héroe viajero, presente y rehabilitado en la memoria colectiva de su pueblo gracias, en parte, a la obra de D. Defoe. Pero Gulliver no se perfila realmente como una figura heroica:

---

<sup>1</sup> Sir Walter Scott (1814) *The Life of Swift*, citado en K. Williams (1970) pág.310.

<sup>2</sup> Ibid, pág. 311. Según M. Novak (1996) pág. 87, puede que estuviera influido por las teorías del filósofo George Berkeley que, en *Theory of Vision* (1709), defendía que el hombre juzgaba las cosas basándose en la distancia y el tamaño relativo.

*“Swift parodies the fabulous adventure story, turning Ulysses into that drab fellow, Gulliver – like Hythloday, expert enough at languages to know what his name means if he would only stop to think”.<sup>1</sup>*

Conforme avanza la narración, la imagen de Gulliver se va deteriorando y, al final, se convierte en un exilado en su propio país, en un personaje perdido, suspendido en medio de ningún lugar y condenado, como alma en purgatorio, a vagar eternamente:

*“Gulliver is an Odysseus gone sour; a homecomer who, in a satiric version of narrative rest, is depressed and drained by his resources as a human being”.<sup>2</sup>*

En virtud de este amargo final, y de los nada heroicos episodios escatológicos que hemos analizado en páginas anteriores, Gulliver se convierte en un personaje ciertamente patético al final de la narración. Como hemos visto, esos dos elementos: el regreso definitivo a Inglaterra y los incidentes escatológicos desaparecen de las versiones infantiles. Ésta ha sido, quizá, una de las circunstancias que ha favorecido la adopción de esta historia por parte de los niños. Gulliver no se convierte en héroe al suprimir esos contenidos, sigue siendo víctima de una serie de aventuras y circunstancias que no controla. Al contrario que Robinson, que planifica y ordena su propia existencia y la realidad que le circunda, Gulliver no controla su propio destino, pero conserva la dignidad suficiente para ganarse el papel de mirón y

---

<sup>1</sup> G. Traugott (1961) pág. 559. Véase también M. Novak (1996) pág. 75.

<sup>2</sup> M. Novak (1996) pág 75-6.

narrador<sup>1</sup>. No es lo que Gulliver hace lo que más le interesa al niño lector, sino lo que ve. Gulliver no es un héroe, es un compañero de juegos que, como el pequeño lector, a duras penas se desenvuelve en un medio que no se adapta a sus dimensiones.

---

<sup>1</sup> Para J. G. Marlowe (1976) pág 2423-2425, Gulliver es “*a mask for Swift the satirist*”. Mientras que Robinson es todo aquello en lo que Defoe cree (individualismo, capitalismo etc), Gulliver representa todo lo que Swift ataca (racionalismo, visión científica del mundo etc).

### 8.4.2. Lilliput

*“We live in our world,  
A World that is too small,  
For you to enter  
Even on hand and knees”*

R.S. Thomas, “Children’s Song”

El primer paso en las aventuras viajeras de Gulliver es su llegada al país de los liliputienses, unos diminutos personajes que le acogen con desconfianza.

Para la creación de estos personajes, J. Swift, buen conocedor de la cultura clásica, sin duda se inspiró en las numerosas alusiones a la existencia de un mítico pueblo africano de seres diminutos llamados pigmeos.<sup>1</sup>

La localización de este pueblo varía dependiendo de los autores. Según algunas fuentes vivían en Tracia<sup>2</sup>, otras veces se sitúan en África, “entre las lagunas que nace el Nilo”<sup>3</sup>, y también en la India<sup>4</sup>. Tanto las tierras al sur de Egipto y la India para los griegos, como las tierras al sur-este de Australia, donde se encuentra Lilliput, para los ingleses del s. XVIII, eran fronteras que marcaban los confines de las tierras conocidas y exploradas, territorios por lo tanto donde cualquier acontecimiento, por muy fantástico que fuera, se podía localizar.

---

<sup>1</sup>El griego *pygmaioi* significa “que tiene la altura de un codo” o “como un puño”.

<sup>2</sup>Plinio El Viejo, *Historia Natural*, IV, 44.

<sup>3</sup>Ibid. VI, 188.

<sup>4</sup>Ibid. VI, 70. También Solino, *Colección de Hechos Memorables* 52, 15 y Ctesias de Cnido, *Sobre la India*, 11, 46b: “Que en el centro de la India existen unos hombres negros (se llaman pigmeos) que hablan la misma lengua que el resto de los indios. Son muy pequeños, los más altos de ellos alcanzan los dos codos, pero la mayor parte sólo un codo y medio. Llevan el cabello muy largo hasta las rodillas e incluso todavía más abajo y la barba más larga de todos los hombres. Así pues cuando la barba les crece larga, ya no llevan ninguna clase de vestimenta, sino que con los cabellos, unos desde la cabeza hacia atrás los dejan caer muy abajo de las rodillas, mientras que otros por delante la arrastran hasta los pies, haciendo luego con sus cabellos mechones espesos en torno a todo su cuerpo se visten utilizando sus cabellos en lugar de un manto. Tienen un miembro viril grande hasta el punto que les toca los tobillos y es grueso. Ellos mismos son chatos y feos. Sus

El tamaño de estos seres varía de un autor a otro. Para Filostrato debían ser aproximadamente del mismo tamaño que los liliputienses<sup>1</sup>, ya que Heracles puede coger a unos cuantos y meterlos en una piel de león. Algo parecido hará Gulliver cuando los transporta en su bolsillo o hace que bailen sobre su mano:

*“.. the boys and girls would dance country dances on the palm of his hand as he laid on the ground, or play at hide and seek in his hair”.*<sup>2</sup>

Es Heródoto el que nos transmite una descripción mas ajustada y menos exagerada de los pigmeos porque, aunque en principio pasaban por ser un pueblo fabuloso y mítico, es probable que se tomaran algunos aspectos de sus rasgos de ciertas poblaciones que existen en realidad en el Africa central. Heródoto narra que Etearco, discutiendo sobre las fuentes del Nilo, cuenta como unos jóvenes nasamones partieron en expedición atravesando primero la zona marítima habitada, luego otra un poco más al sur llena de fieras, y a continuación el desierto, para llegar al país de los pigmeos, donde fueron apresados:

*“... cayeron sobre ellos unos hombres de pequeña estatura, inferior a la de un hombre de talla media, que los apresaron y se los llevaron; y ni los nasamones entendían lo más mínimo de la lengua de sus raptos ni éstos de la de los nasamones. Luego los condujeron por extensas*

---

*reses son como los corderos y sus asnos y bueyes casi como carneros, y sus caballos, mulos y todas las demás bestias de carga no son mayores que los carneros”.*

<sup>1</sup> Los liliputienses tenían aproximadamente seis pulgadas de altura, que equivale a unos 15 centímetros.

<sup>2</sup> OPIE A512, vol. II, pág 26. El episodio que describe como coloca a los liliputienses en su bolsillo está en la pág .23. En el viaje a Brobdingnag tienen lugar episodios parecidos en los que la proporción se invierte y es Gulliver el que es colocado en el bolsillo del abrigo de uno de los segadores que le encuentra o cuando es recogido en el mandil de la esposa del granjero. (OPIE A512, vol II, págs 45 y 49 respectivamente).

*marismas y una vez atravesadas, llegaron a una ciudad en la que todos eran de la estatura de sus raptos y de piel negra. Por la ciudad corría un gran río; lo hacía de oeste a este, y en él se veían cocodrilos”.*<sup>1</sup>

Con el transcurrir del tiempo, la elaboración mítica de este pueblo va acentuando aquellas características que le confieren un carácter más fabuloso. De esta manera, cuando Plinio describe a los pigmeos, éstos ya han mermado hasta una altura de tres palmos<sup>2</sup>, que se queda reducida a tan sólo veinte centímetros en los poemas Homéricos.<sup>3</sup>

Estatura aparte, hay otros rasgos de la mitología clásica que tienen su reflejo en la creación del mundo de los liliputienses, uno de ellos es el valor:

*“Mr. Gulliver could not help wondering at the intrepidity of these diminutive mortals, who ventured to mount and walk upon his body while one of his hands was at liberty, without trembling at the very sight of so prodigious a creature as he must appear to them”.*<sup>4</sup>

Los pigmeos que atacan a Heracles muestran igual osadía:

---

<sup>1</sup> Heródoto, *Historia* II, 6. Para Heródoto ese río era el Nilo que dividía a Libia por la mitad, aunque es más probable que se trate en realidad del Níger. También en Lilliput hay un gran canal que atraviesa la isla y lo separa de Blefuscu.

<sup>2</sup> Plinio el Viejo, *Historia Natural*, VII, 27. Tres palmos equivalen a unos 63 centímetros.

<sup>3</sup> *La Iliada* III 2-7. Durante la Edad Media también podemos encontrar referencias a estos personajes, véase págs. 228 y 232 de *Los viajes de Sir John Mandeville* (2001).

<sup>4</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 15

*“There they are advancing against Heracles and undertaking to kill him in his sleep, though they would not fear him even if he were awake”.*<sup>1</sup>

El orgullo es otra característica común entre los pigmeos y los liliputienses. No olvidemos que el episodio más conocido en la mitología sobre los pigmeos es la conversión de una joven llamada Enoe en grulla o cigüeña. Éste fue el castigo que Hera le impuso por su naturaleza altiva y su desprecio a los dioses. Enoe, convertida ya en ave, intenta llevarse a su hijo, pero los pigmeos no se lo permiten, a partir de este momento hay una lucha constante, y los pigmeos descienden cada primavera hasta el mar para destruir los huevos y las crías de las grullas.<sup>2</sup> Es curioso que la guerra que hay entre los habitantes de Blefusú y Lilliput sea precisamente por una disputa sobre huevos. Los liliputienses son partidarios de cascarlos por el extremo angosto, mientras que sus enemigos están a favor del extremo ancho. Aunque el elemento principal sea aquí la crítica a la sinrazón y arbitrariedad de las guerras, es probable que Swift, buen conocedor de los clásicos, escogiera entre miles de absurdas razones posibles el motivo del huevo, que nos recuerda a las aves.

En la creación del entorno fantástico de Lilliput y de sus habitantes encontramos otros elementos inspirados en la mitología clásica. La vestimenta de los liliputienses según la describe Gulliver era una mezcla de vestidos orientales y occidentales, muchos de cuyos elementos coinciden con los

---

<sup>1</sup> Philostratus the Elder, *Imagines* II, 22.

<sup>2</sup> Plinio el Viejo, *Historia Natural*, VII, 26. Este episodio de la enemistad con las grullas también aparece en la *Iliada*, III, 6ss. Aristóteles también considera este hecho algo perfectamente observable, *Investigación sobre los Animales*, VIII, 12. “Su migración les conduce desde las llanuras de Escitia hasta las marismas del alto Egipto, donde nace el Nilo. Se dice que allí incluso atacan a los pigmeos. Pues la existencia de este pueblo no es una fábula, sino que se trata de una raza de hombres, los cuales, según se dice, son de talla pequeña, y ellos con sus caballos viven metidos en cuevas”.



descritos para Heracles o cualquiera de nuestros héroes. El elemento fundamental eran las amplias túnicas y, aunque el vestir era sencillo, se complementaba con joyas de oro. Los hombres disfrutaban, además, de otros accesorios como “*bow and arrow in his hand, and a quiver at his back*”.<sup>1</sup>

Aunque Swift describe a los liliputienses como seres valientes, éstos empuñan curiosamente el arco, que aparece en los textos mitológicos con frecuencia como el arma de los traidores y de los bastardos<sup>2</sup>, o de los extranjeros<sup>3</sup>. Esta simbología continuó también en la Edad Media; de hecho, en el segundo Concilio de Letrán se prohíbe el uso de arcos y ballestas contra los cristianos. Así, el arco es el arma del cazador en el bosque, no del caballero que participa en los torneos:

*“Las novelas de corte codifican esta prohibición asimilando la figura del arquero a la del hombre salvaje, es decir, el hombre del signo zodiacal del Sagitario que es un centauro”*.<sup>4</sup>

La sociedad liliputiense estaba dividida en un sistema de clases claro e infranqueable, los hijos eran educados en la misma profesión que su padre. La clase más alta, la corte y sus ministros, adolecía de los mismos defectos que la clase dirigente de cualquier época, sobre los que Gulliver destaca la ambición y la ingratitud<sup>5</sup>. Swift idea además un esquema de ritos para los

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol.II, pág 12.

<sup>2</sup> Teucro o Pándaro en *La Ilíada*. Las armas de los valientes eran el escudo y la lanza.

<sup>3</sup> Los escitas en Atenas.

<sup>4</sup> J. Le Goff (1973) pág. 90. Le Goff señala también que este simbolismo se aplicaba en Francia e Inglaterra, pero en Gales el arco era un arma noble. Por otra parte, también en la mitología clásica se refleja esa ambigüedad, ya que recordemos que Ulises afirma su soberanía al tender el arco.

<sup>5</sup> Hay muchos ejemplos de ambición en la mitología. Recordemos a uno de nuestros héroes viajeros, Teseo, que tiene que luchar contra los codiciosos cincuenta hijos de Palante para recuperar el trono que legítimamente le corresponde. En cuanto a la ingratitud, sin salir del círculo de amistades de Teseo, tenemos el caso de Piritoo que fue castigado por Zeus ya que como pago a haber sido purificado del horrendo asesinato de su suegro Deyoneo, se enamoró de Hera e intentó violentarla.

liliputienses, de los cuales tenemos que resaltar, por su similitud con los juegos infantiles, el sistemas de pruebas utilizadas para acceder a los cargos públicos de importancia:

*“The emperor had a mind one day to entertain him with several shews, with none of which he was so much diverted as that of the rope-dancers, who performed upon a slender white thread, about two feet long, and raised twelve inches from the ground. ... There is another diversion which is peculiar to the Lilliputians; it is as follows: The emperor lays on a table three silken threads, one blue, the other red, and the third green. These threads are intended for such nobleman as are to be distinguished by a particular mark of favour. The emperor holds a stick in his hand, and the candidates leap over or creep under it, backwards and forwards, and whoever holds out the longest in leaping and creeping is honoured with the blue silk: the red is given to the next, and the green to the third”.<sup>1</sup>*

Con independencia de la función irónica que estos ejercicios de habilidad tienen, conviene recordar que a Ulises se le reconoció a su regreso a Ítaca, no por sus palabras o cualidades, sino por ser el vencedor con su arco de una prueba de fuerza y agilidad. Igualmente Escites, hijo de Heracles, recibió el poder sobre el país al ser el único capaz de tensar el arco y disponer el tahalí tal y como lo hacía su padre.

Las pruebas son un elemento básico tanto del mito como del cuento. A veces son de astucia; otras, la búsqueda de un objeto mágico; otras, como

---

<sup>1</sup> OPIE A1388, págs. 27-30. Este episodio no aparece en OPIE A512.

éstas, de habilidad y fuerza. Aunque es difícil comprobar si, como afirma V. Propp, estas pruebas son reflejo de las que tenían que superar los adolescentes en los ritos de iniciación<sup>1</sup>, es cierto que son un elemento mitológico y folklórico muy frecuente.

Otro episodio que evoca los juegos infantiles, en esta ocasión las adivinanzas concretamente, es el referido al registro que el rey ordena llevar a cabo en los bolsos de Gulliver:

*“In the right hand coat pocket, we found a large piece of coarse cloth, large enough for a floor cloth to the chamber of state. In the left pocket, a silver chest, with a cover of the same metal: we desired to see it opened; and on our stepping into it found ourselves mid-leg deep in a sort of dust which made us sneeze wonderfully. In the right waistcoat pocket we found a number of white thin substances folded about and the bigness of three men, tided with a cable, and marked with black figures. In the left, an engine, from the back of which were extended a row of long poles resembling palisadoes. In the right hand breeches pocket, we saw a hollow pillar of iron, about the length of a man, fastened to a strong piece of timber larger than the pillar; on one side of which were huge pieces of strong iron, sticking out; and in the left pocket, another engine of the same kind. In a smaller pocket to the right-hand, several pieces of white and red metal of different sizes; some of the white ones were so heavy, that we could hardly lift them. In the left pocket, were two strange engines, with one of which he told us he saved himself, and that with the other he cut his victuals. There were two other smaller pockets, form one of which he took a large globe,*

---

<sup>1</sup> V. Propp ( 1984) pág. 71 ss.

*half siver, and half of some transparent metal; this he put close to our ears, and we were surprised with a noise as loud as the fall of a water-mill; this engine he called his oracle, and said it pointed out the time of every action of his life, we therefore presume it is the god that he worships".*<sup>1</sup>

Esta descripción nos recuerda las adivinanzas que fueron tan populares a lo largo de todo el s. XVIII en las publicaciones infantiles<sup>2</sup>. Tal similitud, y su utilidad en una publicación infantil, debió ser percibida por los editores, que suprimieron toda aquella información que aparece en la descripción original que pudiera llevar a una identificación inmediata del objeto. La solución la encontramos en la página siguiente:

*"His money, knife, razor, comb & c were then given up. The scimitar, pistols , and pouch, were conveyed by broad-wheel waggons to the kings´s store, but the rest of the things were restored".*<sup>3</sup>

Tras una guerra y algunos incidentes Gulliver debe apagar un fuego que se desencadena en palacio, de una forma poco decorosa<sup>4</sup>. El desenlace de la aventura de nuestro héroe en Lilliput no es muy halagüeño, se ve obligado a huir, ya que intentan aplicarle dos castigos. En primer lugar, quieren dejarle morir de hambre; luego optan por dejarle simplemente ciego. Estos dos

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, págs. 23-25.

<sup>2</sup> Véase *Little Polite Tales, Fables and Riddles* (1749) pág. 3 , OPIE C133. Entre otras, aparece una adivinanza sobre un reloj.

<sup>3</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 26. No queremos dejar de mencionar una curiosa superstición que tienen los marineros que consiste en llevar en el bolsillo una navaja, preferiblemente de mango negro y una moneda de seis peniques de plata. Sobre ésta y otras supersticiones referentes al mar, véase H. Beck (1973) págs. 270-313.

<sup>4</sup> También este episodio tiene alguna resonancia mitológica: Astiages sueña que su hija Mandane orina tanto que anega toda la ciudad, Heródoto, *Historia*, I, 107.

castigos, el hambre y la ceguera también eran populares en el Olimpo. En Atenas se desencadenó el hambre porque Sópatro mató a un toro; en Corinto, por el asesinato de Acteón; en Teutis, porque el héroe Ornito hirió a Atenea. Respecto a la ceguera, Alcmena, madre de Hércules, arranca a Euristeo los ojos, Juno ciega a Tiresias<sup>1</sup> y Ulises, a Polifemo. En *Las Argonauticas* Jasón conoce a Fineo, que les indicó el camino para llegar a la Cólquide. Éste era experto en el arte agorero y, por revelar el pensamiento del propio Zeus, fue castigado con la ceguera, pues el dios “*le arrancó la dulce luz de los ojos*”.<sup>2</sup>

Gulliver va a conseguir salvarse de estos castigos, como los héroes mitológicos y los personajes de los cuentos, gracias a lo que V. Propp denomina “*donante*” y “*objeto auxiliar mágico*”<sup>3</sup>. Éstos sirven para ayudar al héroe a salir de una situación apurada. Perseo, por ejemplo, recibe las sandalias aladas, el kibisis y el casco de Hades de las Ninfas, y la hoz de acero de Hermes; Teseo recibe el ovillo de hilo de Ariadna. Gulliver puede huir de este terrible castigo gracias a la ayuda de un amigo, de los habitantes de Blefuscu y de objetos que había guardado como su catalejo, las gafas y otros utensilios que, por desconocidos, eran mágicos para aquellos diminutos personajes.<sup>4</sup>

Mitos y cuentos tienen un borroso pasado común y, aunque hasta estos momentos hemos aludido a los ecos mitológicos que escuchamos en la

---

<sup>1</sup> Por no darle la razón en una disputa sobre cuál de los dos sexos disfruta más en el amor. Cfr Ovidio, *Metamorfosis*, III, 3.

<sup>2</sup> Apolonio de Rodas, *Las Argonauticas*, II, 183.

<sup>3</sup> V. Propp (1984).

<sup>4</sup> Recordemos por ejemplo que identifican al reloj con un dios, véase OPIE A512, vol. II, pág. 25.

narración de J. Swift,<sup>1</sup> no cabe ninguna duda de que, como otros hombres cultos, Swift también conoció en su infancia el folklore y los cuentos que aparecían en los populares *chapbooks*<sup>2</sup>. Estaban éstos, sin duda, bien repletos de seres diminutos.

Algunos estudiosos han sugerido que la creencia en hombrecillos y duendecillos proviene de la memoria de una raza anterior de hombres muy pequeños, pre-neolíticos, que vivían en cuevas y usaban lanzas de sílex. Si esto fue así, es algo difícil de verificar, lo que sí podemos comprobar es que estos minúsculos personajes están presentes en la mitología y el folklore de todos los pueblos europeos.

Así, en la mitología germánica los elfos, al pasar al folklore, se convierten en seres más pequeños con un carácter bastante hostil, que traían enfermedades y pesadillas:

*“The Germanic oelf (plural ylfe) was a hostile creature quite unlike the whimsical being of modern fairy-stories”*<sup>3</sup>

Como tantas otras cosas cercenadas, adaptadas y edulcoradas hasta la náusea, los diabólicos personajillos, se han convertido en muchas de las narraciones infantiles actuales en graciosos compañeros.

---

<sup>1</sup> La influencia de las obras clásicas en J. Swift fue ya reconocida en 1814 por Sir Walter Scott, que señala que el primer viaje se basa en la conocida ficción de los pigmeos que aparece en Heródoto, Plinio o Solinus. Véase K. Williams (ed.) (1970) pág 308.

<sup>2</sup> V. E. Neuburg (1968) págs 1 ss. Nos habla de R. Steel, J. Boswell y otros hombres cultos que recuerdan con cariño las lecturas de *chapbooks* de su infancia.

<sup>3</sup> G. R. Owen (1981) pág. 65. Las variantes regionales son muchas, a continuación enumeraremos algunos ejemplos. Según la tradición irlandesa, había una tribu de pequeños hombrecillos rojos en Glenn Odder. En Cornualles los duendecillos son las almas de aquellos que murieron sin bautizar y no pueden ir ni al cielo ni al infierno. Los *Brownies* son una variante escocesa de estos perversos personajillos. Mientras que en Islandia los Trolls son gigantes, en el folklore escandinavo son semejantes a los *brownies*. Además de la citada obra de G. R. Owen, podemos encontrar una información más amplia en E. Maple (1970) págs 2889 ss.

En el folklore escandinavo, los trolls eran gigantes que abundaban en los terrenos montañosos, puesto que se creía que eran los espíritus de esas montañas<sup>1</sup>, pero algunos de ellos también eran criaturas muy pequeñas, con muy mala fama debido a su insufrible genio y a su afición a raptar a las mujeres. Eran pues, compañía ciertamente poco recomendable para las tiernas mentes. Así, en las bibliotecas infantiles sólo ha permanecido el Troll gigante, que aunque sucio y poco amigable, ha quedado convertido, con los años, en un ser un tanto bobalicón.

---

<sup>1</sup> Recordemos que a Gulliver se le denomina MAN MOUNTAIN. Swift se refiere también así a su personaje en una carta de "*The Prince of Lilliput*" a Stella, véase H. Williams (ed.) (1963) vol. III, pág 203.

### 8.4.3. Un viaje a la tierra de los gigantes

#### -I-

Tras solamente dos meses de descanso Samuel Gulliver vuelve a embarcar y, después de la preceptiva tormenta, llega a una isla situada en algún lugar al norte de la costa de California.

El nombre de esta nueva tierra es Brodingnang, fusión de las palabras inglesas “*broad*” y “*big*”, y el término francés “*grand*”. Gulliver llega al país de los gigantes; la proporción de uno a doce que veíamos en el libro anterior se repite, pero esta vez es Gulliver el que está en situación de inferioridad.

Swift crea de nuevo un entorno fantástico cuyo elemento fundamental son los personajes de la isla. Si de la obra de D. Defoe decíamos que no hay Robinson sin su isla; de la de J. Swift, podemos decir que no hay Gulliver sin sus liliputienses y gigantes. En un caso, el personaje central es el héroe, mientras que, en otro, es la ventana a través de la cual podemos contemplar a los verdaderos protagonistas: los pueblos fantásticos de Lilliput y Brobdingnag. En las dos obras son los personajes los que sostienen la narración, sin ellos no habría aventura, no habría historia que contar:

*“Sin personajes la historia no es más que tedio y mala palabrería. Sólo los personajes posibilitan el éxtasis narrativo, la plena transmigración del alma a otras formas y otros destinos, riesgos, perplejidades,*



*emociones, esa metempsícosis en la que consiste el auténtico placer del texto”.*<sup>1</sup>

Si, como defiende el psicoanálisis, el mito y el cuento son una proyección de deseos, es a través de los personajes como mejor expresión encuentran esos anhelos para el niño. Su héroe Robinson, con su falso realismo, le hará soñar con un mundo en el que él sea el dueño absoluto y cree una sociedad a su antojo. Gulliver, liliputienses y gigantes, con sus juegos de proporciones, le harán ver que la desventaja física no imposibilita para la aventura.

---

<sup>1</sup> F. Savater (1995) pág. 12-13.

## -II-

En la descripción de los habitantes de Brobdingnag, exceptuando el tamaño -“*as tall as a church tower*”<sup>1</sup>- no hay muchos elementos en común con los gigantes y titanes de la mitología clásica. Estos últimos solían ser seres monstruosos y belicosos de los que ninguna bondad podía esperarse:

“... *un hombre dotado de ingente fortaleza, brutal, sin noción de justicia ni ley*”.<sup>2</sup>

Gulliver en un primer momento también teme que “*as human creatures are observed to be more savage and cruel in proportion to their bulk, what could I expect to be but a morsel in the mouth of the first among these enormous barbarians who should happen to seize me?*”<sup>3</sup>

El temor a ser devorado o aplastado, como hacemos nosotros con un “*hateful animal*”, queda reducido en la adaptación a “*to be dashed against the ground as we do a toad*”.<sup>4</sup>

No obstante, pronto nos damos cuenta de que sus temores son infundados, ya que los habitantes de Brobdingnag son seres poco dados a guerras, bondadosos y hospitalarios. Hasta tal punto que cuando Gulliver tropieza en la mesa con una miga de pan y cae, se muestran preocupados:

---

<sup>1</sup> OPIE A 512, vol.II, pág. 44. Al comienzo de la narración Swift usa con frecuencia el término “*monster*” y “*savage*”.

<sup>2</sup> Homero, *Odisea*, IX, 214. Polifemo, por ejemplo, se come sin ninguna piedad a los compañeros de Ulises.

<sup>3</sup> G. T., pág. 125.

<sup>4</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 44.

*“I happened to stumble against a crust and fell flat on my face, but received no hurt, I got up immediately, and observing the good people to be in much concern...”*.<sup>1</sup>

Este episodio desaparece en las versiones infantiles porque la preocupación por Gulliver queda de manifiesto en los numerosos cuidados que le dispensan. Por otro lado, en el texto íntegro éste es uno de los recursos satíricos, al entrar en contraste estos cuidados iniciales con la explotación de la que luego es objeto al ser exhibido como atracción de feria, y que casi le lleva a la muerte por agotamiento, detalle que también se omite en las ediciones infantiles, y que queda reducido a *“here Gulliver was shown many times a day, to the wonder and satisfaction of everybody”*.<sup>2</sup>

Este tipo de espectáculos era muy familiar para los niños de la Inglaterra del s. XVIII:

*“By Swift’s day, however, dwarfs were fashionable in England not as royal pets but as curiosities in side-shows and Fairs, where they were frequently exhibited along with human freaks, acrobats and menageries of animals brought from distant lands. Gulliver’s adventures in Brobdingnag comprise both these fashions in dwarfs, and the sequence of Gulliver’s adventures, from public spectacle to court domicile, reflects contemporary fashions, though in reverse order of time”*.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> G.T., pág. 128

<sup>2</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 53 . En *Viaje a la Luna*, Cyrano de Bergerac también nos cuenta como se encuentra con unos animales semejantes a hombres, una especie de faunos de doce codos de estatura, que le toman por la hembra del animalillo de la reina y, mientras ésta le reclama, se queda con él un batelero que, para obtener dinero, le exhibe haciendo corvetas y muecas .

<sup>3</sup> M. Taylor (1995) pág. 97.

De esta manera, Swift utiliza para su sátira el gusto por los espectáculos populares y por todos los seres extraños que se exhibían en ellos<sup>1</sup>.

A pesar de que los habitantes de Brobdingnag son seres más bien apacibles, comparando el episodio que narra el encuentro de Ulises y Polifemo con las andanzas de Gulliver podemos encontrar en la elaboración de estos enormes seres algunos puntos en común, especialmente en los recursos utilizados para describir su impresionante tamaño.

Uno de los primeros aspectos a los que hace referencia Gulliver es que su voz es proporcional a su talla, “*as loud as thunder*”<sup>2</sup>, por lo que casi deja sordo a nuestro protagonista.

Es también la voz uno de los rasgos de Polifemo que más temor causa a Ulises y a sus compañeros: “*Al oirle, el temor quebrantó nuestros pechos, tal era de terrible su voz*”.<sup>3</sup>

El resto de los ruidos son asimismo proporcionales en una naturaleza en la que todo es desmesurado. Esto causa más de un susto a nuestro protagonista, que, además, se acostumbra tanto a los sonidos altos que a su regreso apenas puede oír a sus compatriotas.

Hay otro pasaje en el que encontramos semejanzas con Ulises: la llegada a la isla. En ambos casos son sólo un grupo de marineros los que se adentran en la isla, quedando el resto vigilando el navío:

*“They cast anchor, and the captain sent a dozen men on shore for*

---

<sup>1</sup> B. Capp (1988) pág. 224 ss., menciona dos siameses que se hicieron famosos en torno a 1630.

<sup>2</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 45. La versión íntegra dice: “*He spoke often to me, but the sound of his voice pierced my ears like that of a watermill*”, G.T. pág. 127.

<sup>3</sup> Homero, *Odisea*, IX, 255.

*water; and Mr. Gulliver desired leave to accompany them”.*<sup>1</sup>

*“Ya en la playa mandé a los demás de mis fieles amigos que quedaran allí custodiando el bajel, y escogiendo a los doce mejores me puse en camino”.*<sup>2</sup>

Como vemos, la narración coincide en muchos detalles; en ambos casos, son doce hombres, junto con el protagonista, los que se alejan, mientras el resto cuida de la nave, y, también en los dos casos, van en busca de provisiones.

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 43. Este pasaje es prácticamente igual a la obra original: “*We cast anchor within a league of this creek, and our captain sent a dozen of his men well armed in the long-boat for water if any could be found*”, G.T. pág. 4.

<sup>2</sup> Homero, *Odisea*, XI, 194-195. Evidente también es la comparación con Dédalo e Ícaro o con *Icaromenipo* de Luciano de Samósata o con los hipogipos que cabalgan en buitres de los *Relatos Verídicos*.

### -III-

Pero, en realidad, la única referencia explícita a la mitología está al final de su estancia en Brobdingnag, cuando la caja-habitación de madera en la que Gulliver se encuentra descansando es alzada por los aires por un enorme águila:

*“And the comparison of Phaeton was so obvious, that he could not forbear applying it, although I did not much admired the conceit”.*<sup>1</sup>

Como Faetón, Gulliver acaba precipitándose, pero en esta ocasión al mar. Algunos críticos han cuestionado la originalidad de este episodio, que pudo haberse inspirado en la *Historia Cómica de los Estados e Imperios del Sol*, de Cyrano de Bergerac<sup>2</sup>. No obstante, sin rechazar esa posibilidad, hay que tener presente que el rescate del héroe por parte de un pájaro es un motivo presente en muchas mitologías<sup>3</sup>. Además, hay una serie de seres, tanto animales como hombres de naturaleza fantástica y, en ocasiones, grotesca, que aparecen en la literatura griega y continúan en la latina, recogiendo en la *Historia Natural* de Plinio el Viejo, entre los que abundan, no sólo gigantes o enanos, sino todo tipo de animales asombrosos que se suelen localizar en las zonas más remotas y desconocidas de Africa, Asia y la India.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> G. T. Pág. 190. Sin embargo, esta referencia no aparece en OPIE A512. Para la historia de Faetonte: Ovidio, *Metamorfosis* II.

<sup>2</sup> Cyrano cae prisionero de unas águilas en el país de los pájaros, pero le salva el papagayo de su prima, al cual había restituido la libertad (pág. 70 ss). También se podría haber inspirado en un episodio en el país de los enamorados donde Cyrano menciona que ve a una pareja que va en una especie de caja que transporta un cóndor gigante.

<sup>3</sup> Véase O. Rank (1981) pág. 109, pone varios ejemplos: Gilgamesh, Zal, Kynoss etc. No olvidemos que otro de los viajeros más populares entre los niños, Simbad, también hizo un vuelo semejante en las garras del ave Roc.

<sup>4</sup> Plinio el Viejo, *Historia Natural*, especialmente libros del V al VII.

La mención de animales fabulosos continua en la literatura posterior, no sólo en los bestiarios medievales, sino en numerosas obras que también fueron muy populares. La creencia en enormes aves capaces de transportar a un ser humano es un arquetipo literario muy frecuente, forjado probablemente en tiempos en los que los límites entre el mundo animal y los seres humanos eran confusos, y que podría tener una explicación evemerista.<sup>1</sup>

En *El Libro de Marco Polo*, obra que también ha emigrado a las estanterías infantiles, podemos encontrar una de las referencias más conocidas a estos enormes pájaros:

*“En las islas aquéllas, a las que las naves van muy a pesar suyo, según dije, por la rapidísima corriente de agua, aparece en determinada época del año una especie maravillosa de ave que se llama ruch. Se asemeja al águila en la forma de su cuerpo, pero es de enorme envergadura. Los que la han visto aseguran que las plumas de un ala miden XII pasos de longitud; la anchura de las plumas y de su cuerpo guarda la proporción debida tan desmesurada longitud. Este ave tiene tanta fortaleza y valor que una de ellas, sin ayuda de otra, apresa un elefante y lo eleva a lo alto del aire, desde donde lo suelta para que se desplome y reviente; después se posa sobre su cadáver y devora su carne. Yo, Marco, cuando oí contar esto por primera vez, pensé que aquellas aves eran grifos, de los que se dice que en parte tienen figura de pájaro y en parte de bestias; pero los que las han visto afirman sin*

---

<sup>1</sup> Se han descubierto huevos intactos y cascarones rotos de el Aepiornis Maximus, llamado popularmente pájaro elefante, que vivía en Madagascar hace 5000 o 6000 años. Estos pájaros podían pesar hasta media tonelada y los huevos hasta 12 kg, más pesados que los de los dinosaurios.

*vacilar que en ningún miembro se asemejan a bestia alguna, sino que tienen sólo dos patas como las aves”.*<sup>1</sup>

Así mismo, Sir John Mandeville nos cuenta que en la India hay águilas de treinta pies de largo<sup>2</sup>; puesto que este libro fue un *best-seller* del género de viajes hasta el XVIII, la creencia popular en este tipo de animales fabulosos que se situaban en tierras lejanas, no debía ser infrecuente en la época de Swift.<sup>3</sup>

Gracias a uno de estos pájaros inmensos Gulliver acaba, cual Perseo, a la deriva en su caja de madera:

*“In a little time the flutter of wings seemed to increase, and his box to be tossed up and down... he found himself falling down perpendicularly for above a minute, with such a speed as almost took away his breath. The fall was stopped by a terrible squash, and he now perceived that he was fallen into the sea, the eagle having dropped him from his mouth. How did he lament his cruel fortune, when he saw the water oozing in at the several crannies of his box!”*<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> J. Gil (ed.) (1992) págs. 340-341.

<sup>2</sup> *Los Viajes de Sir John Mandeville* (2001) pág. 197.

<sup>3</sup> Recordemos que durante el siglo XVII y parte del XVIII en las ferias se mostraban con frecuencia animales exóticos traídos de tierras lejanas que debían parecer a los europeos tan fabulosos como estas águilas gigantes. Véase M. Taylor (1955) pág. 97ss.

<sup>4</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 66.



#### -IV-

De nuevo el mar, *fons et origo* de existencias y aventuras, pasa de ser una presencia amenazadora a una vía de salvación. Gulliver es rescatado por un barco cuyo capitán “*was immediately convinced of Mr. Gulliver’s candour and veracity*”. No obstante, para dar pruebas de su narración, Gulliver “*opened a cabinet, which the seamen had taken out of his box, and exhibited a small collection of the curiosities of Brobdingnag*”.<sup>1</sup>

La descripción de los “tesoros” que viene a continuación nos recuerda esa curiosidad infantil, no sólo no atenuada, sino avivada por la repugnancia, que se contempla si se tiene el privilegio de entrar en los espacios secretos de un niño: insectos muertos, palos, conchas, botones, fragmentos de objetos imposibles; infinidad de cosas que los gigantes desechamos como inútiles son objeto de curiosidad para los pequeños, que no sólo las reciclan, sino las repiensen, otorgándoles así un nuevo sentido, una nueva existencia:

*“There was the comb he had contrived out of the stumps of the king’s beard, and another of the same materials, fixed into the paring of her majesty’s thumb nail which served for the back. There was a collection of needles and pins, from a foot to half a yard long; the stings of four wasps, as big as joiner’s tacks; some combings of the queen’s hair; and a gold ring, which one day she made him a present of in a most obliging manner, taking it from her little finger and throwing it over his head like a collar. He desired the captain to accept of this last rarity, as a return for his civilities, but he absolutely refused. He showed him a*

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, pág 68.

*corn, that he had cut from the toe of a maid of honour, about the bigness of an apple; and lastly, he desired him to observe the breeches he had then on, which were made of a mouse's skin.*

*Mr. Gulliver could not persuade the captain to accept of any thing but a tooth, which had been drawn from one of Glumdalclitch's men, who was afflicted with the tooth ach; it was about a foot long, and four inches in diameter".*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 68-69.

-V-

Los gigantes, que hoy en día apenas se refugian en los cuartos infantiles, fueron en otro tiempo personajes familiares para todos. Y es que estas figuras colosales son uno de los elementos más universales del folklore y la mitología.

Casi siempre suele asociarse su colosal tamaño a una fuerza descomunal y una belicosidad que les depara pocas amistades entre los humanos. En la mitología sumeria tenemos a Humbaba, terrible gigante que vomitaba fuego y que vigilaba la montaña del Bosque de los Cedros. Desde el mundo grecolatino, no sólo Polifemo amenaza nuestros sueños. A pesar de que Luciano de Samósata<sup>1</sup> se burla de estos desproporcionados personajes haciéndoles cabalgar sobre islas flotantes, Agatárquides habla con tono menos burlón de los hijos de Aloeo, “*cuya altura era de nueve codos*”<sup>2</sup>, y Ovidio nos recuerda que fue el intento de los gigantes por alcanzar el reino de Júpiter lo que provocó la ira del dios que les enterró en las montañas, de las que habían intentado servirse para su loco empeño<sup>3</sup>.

Para los hebreos, la mayor parte de los gigantes que aparecen en el Antiguo Testamento y en las leyendas Talmúdicas representan una amenaza para Israel. Así cuando Moisés envía unos espías para reconocer el país de Canaán, éstos describen la extraordinaria altura de sus habitantes, al lado de

---

<sup>1</sup> Luciano de Samósata, *Relatos Verídicos*, I, 40.

<sup>2</sup> Agatárquides, *Sobre el Mar Eritreo*, I, 7 en L.A. García Moreno y F.J. Gómez Espelosín (eds) 1996.

<sup>3</sup> Ovidio, *Metamorfosis*, I. La *gigantomaquia* es uno de los temas más frecuentes en las artes plásticas griegas. Los gigantes con frecuencia se asocian a las montañas, así Solino en *Colección de Hechos Memorables* 9, 6, habla de la península de Flegra (Palene) donde se libró una batalla entre dioses y gigantes, prueba de ello son los colosales peñascos que allí se encuentran con los que intentaron derrotar a los dioses. Sin embargo, como señala R. A. Houston (1999) pág. 223, leyendas de gigantes también aparecen en zonas como las islas Orkney del norte de Gran Bretaña, donde no hay ninguna montaña. Probablemente esas leyendas se originaron en Noruega y su atractivo para los habitantes de estas islas, fue precisamente lo exótico de su escenario.

los cuales ellos son como insignificantes langostas<sup>1</sup>. Temiendo morir aplastados, los israelitas se niegan a ocupar el país, por eso son condenados a errar por el desierto durante cuarenta años<sup>2</sup>. En la mitología hebrea los gigantes son siempre enemigos del pueblo de Dios. Otro coloso, el gigante Og, sobrevive a la inundación y llega a vivir quinientos años hasta que muere a manos de Moisés.<sup>3</sup>

El primer gigante de la mitología escandinava es Ymir; de debajo de su brazo izquierdo surgieron el primer hombre y la primera mujer; cuando Odin y sus acompañantes lo mataron, el mundo de los hombres se formó con sus restos: de la sangre, lagos y mares; de la carne, la tierra; de los huesos, las montañas. Los numerosos ejemplos que podemos encontrar en las *Eddas* nos demuestran que estos colosos debieron ser una especie más frecuente en tiempos de Odín; incluso este héroe tenía una concubina (Grid) de estas inabarcables proporciones.<sup>4</sup>

En la mitología anglosajona, el mundo exterior estaba poblado también de seres monstruosos, peligrosos para los hombres. En *Beowulf* se enumeran

---

<sup>1</sup> *Antiguo Testamento*, Números 13, 33 y *Deuteronomio* 1, 28

<sup>2</sup> *Antiguo Testamento*, Números 14, 1-38 y *Deuteronomio* 1, 29-40.

<sup>3</sup> *La Misná*, Nidá 61 a. Aunque no vamos a analizar aquí todos los gigantes de la mitología hebrea, queremos hacer referencia a Gog y Magog por haber pasado al folklore inglés como dos supervivientes de una raza de gigantes. Gog y Magog son dos nombres simbólicos que designan en general al mundo hostil al pueblo de Dios, pasaron de las tradiciones talmúdicas y del Antiguo Testamento a la tradición cristiana que les identificó con los Godos y, más tarde, en la época de las cruzadas, con los musulmanes. Para más información, Véase *Encyclopaedia Judaica*, vol. VII, pág. 691 ss., *La Misná*, Eduyot 2, 10 y *Antiguo Testamento*, Ezequiel, 38, 2 ss.

<sup>4</sup> Odín consigue la sabiduría gracias a la fuente del Gigante Mimir. Las *Eddas* en realidad están repletas de gigantes, en “*Cantar de Vafthrudnir*” Odin habla con un gigante, en “*Viaje de Skirnir*” se cuenta la expedición de Skirnir al país de los gigantes, en “*Cantar de Hymir*” Thor mata a un gigante para conseguir su caldero para los dioses, en “*Cantar de Thrym*” se narra las divertidas aventuras de Thor, disfrazado de la diosa Freyja, en su expedición a la tierra de los gigantes, para recobrar su martillo. Estos son sólo unos ejemplos, el censo de gigantes en la mitología escandinava es demasiado extenso para consignarlo en estas líneas. Véase S. Sturluson (1983) y J. Lindow (1990). Al extenderse el cristianismo los elementos folclóricos teutónicos se cristianizan y los gigantes se convierten en demonios y espíritus malignos.

“*eotenas ond ylfe ond or cneas, swyce gigantas*”<sup>1</sup> y Beowulf mata al más terrible de todos ellos, Grendel<sup>2</sup>. El relevo en la dura tarea de librar al pueblo de los gigantes lo va a recoger Arturo, que mata nada menos que al jefe de todos estos malvados que se estaba haciendo una capa con las barbas de los reyes.<sup>3</sup>

Los anglosajones creían que los gigantes habían sido los autores de algunas obras que habían dejado los romanos. Así, en ocasiones se les identifica como fundadores de ciudades.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> “monstruos, elfos y espectros, y también gigantes”, en G.R. Owen (1981) pág. 64.

<sup>2</sup> *Beowulf*, cantos II al XIII.

<sup>3</sup> Véase R. Bromwich y D. S. Evans (1992) cap. VI.

<sup>4</sup> En *Los Viajes de Sir John Mandeville* (2001) pág. 10, aparecen como fundadores de Hebrón. En este texto tenemos más referencias a los gigantes en págs 226 y 293.

## -VI-

Todos estos grandullones son derrotados, y en ocasiones puestos en ridículo, por hombres más pequeños, pero normalmente más ingeniosos. Así Enkidu y Gigamesh derrotan a Humbaba, Ulises a Polifemo y David a Goliat.

Pero además de estos héroes y gigantes -todos de noble cuna e indudablemente bien conocidos por J. Swift<sup>1</sup>- había otros más humildes, con los que seguro intimó en su niñez, y que asomaron por su mirada y se retrataron en su pluma. Habitaban en moradas mucho más modestas y, por tanto, eran más familiares para la mayor parte de la población.

En efecto, gran parte de la literatura popular estaba llena de seres fantásticos que en muchas ocasiones se refugiaban en los *chapbooks* de los libros de viajes, en los que con frecuencia se podía encontrar “*An account of remote Kingdoms, Countries, Rivers, Castles &c. Together with a Description of Giants, Pigmies, and various other People of odd Deformities; as also their Laws, Customs, and Manners*”.<sup>2</sup>

De los numerosos ejemplos que podemos encontrar de gigantes y enanos, nos vamos a centrar en dos, por su reconocida popularidad especialmente entre los pequeños lectores, y porque se han convertido en dos héroes populares que han trascendido su momento de gloria y han llegado a nuestros días.

---

<sup>1</sup> Con una excepción, Swift no pudo conocer el poema de Gilgamesh, ya que las tablillas donde apareció por vez primera no se encontraron hasta el s. XIX. No obstante, hemos hecho alusión a esta obra no sólo por ser una de las primeras manifestaciones literarias, sino porque parte de sus contenidos pasaron a la Biblia y se reflejaron también en la épica homérica y en los textos hesiódicos, ya que es muy probable que los griegos de la época micénica conocieran esta obra por sus amplios contactos comerciales.

<sup>2</sup> Portada de un *chapbook* de *The Foreign Travels of Sir John Mandeville*, (s.f.) en J. Ashton (1882) pág. 405.

Creemos que tanto *Tom Thumb* como *Jack the Giant Killer* están presentes en las aventuras que J. Swift nos ha legado. La pronta adaptación de su obra a públicos infantiles sin duda se debe, en gran parte, a que los pequeños lectores pronto supieron identificar en Gulliver rastros de estos dos conocidos, que forman parte de un nutrido grupo de héroes pobres y humildes que logran prosperar en la vida<sup>1</sup>.

*Jack the Giant Killer*<sup>2</sup>, situado en los míticos tiempos artúricos, mata al gigante de Cormoran, al de Blunderboar y a todos los que se le ponen por delante, usando su astucia; a otros, los engaña y aprisiona, y consigue que le den fabulosos regalos, como unos zapatos que le proporcionan rapidez, un abrigo que le da invisibilidad, un sombrero que le otorga conocimiento y otros elementos mágicos<sup>3</sup>.

J. Swift confecciona en su viaje a Brobdingnag una triple parodia; no sólo lleva a cabo una crítica de la sociedad de su época y de la literatura de viajes, sino que, y este aspecto ha sido menos atendido, se burla de esa literatura popular en la que abundan gigantes, duendes y héroes populares como Jack, *Guy of Warwick* o *Thomas Hickathrift*. Durante la primera mitad del siglo XVIII tiene lugar ya el paso de estas historias al ámbito infantil, pero

---

<sup>1</sup> Véase M. Spufford (1985) pág. 244. *Tom Thumb* por ejemplo se dirige a una audiencia de campesinos. También *The Pleasant History of Thomas Hickathrift* trata de un pobre niño, un aprendiz de origen humilde, que logra prosperar porque libra al condado de un gigante cuya cueva estaba llena de oro y plata. Podemos encontrar una reproducción de este *chapbook* en J. Ashton (1882) págs. 195-205. Aunque de origen más noble, *Guy, Earl of Warwick* también forma parte del grupo de valientes que libra al pueblo de los malvados gigantes; podemos encontrar una reproducción de un *chapbook* con esta historia en V.E. Neuburg (1968) págs. 81-105.

<sup>2</sup> H. B. Weiss (1929) y J. Ashton, (1882) págs. 184-193, hacen un interesante análisis sobre la figura de Jack. La versión escrita más antigua que se conserva es de 1711, pero es probable que hubiera otras anteriores; además, circuló oralmente mucho antes del s. XVIII. Se cree que es una historia que se deriva de las *Eddas*, en concreto del el viaje de Thor a la tierra de los gigantes. El enfrentamiento entre Thor y el gigante Skrymir tiene muchas similitudes con Jack. Las leyendas de gigantes son abundantes en Europa y Asia, uno de los primeros exponentes puede ser la historia de Thor y el gigante Skrymir. *Jack the Giant Killer* tiene probablemente un origen indoeuropeo y puede que fuera introducido en Inglaterra durante las invasiones sajonas

<sup>3</sup> Para los que estén familiarizados con las aventuras de Harry Potter, estos elementos les resultarán sin duda conocidos.

incluso en esos momentos, sabemos que hay un sector numéricamente considerable de adultos que aún leen estas historias.

Como una de esas muñecas rusas que siempre contienen otra más pequeña dentro, la obra de Swift no sólo ofrece diferentes niveles de lecturas sino también diferentes niveles de sátira. Cuando destapamos la más evidente para el lector adulto, la que se refiere a aspectos políticos y sociales, encontramos dentro otro Swift burlón que hace escarnio, no sabemos si de la literatura de viajes en general o de D. Defoe en particular. En tercer lugar está la burla a todos los héroes populares que derrotaban a gigantes (que en la mente del pueblo llano aún habitaban las zonas pantanosas o montañosas). Swift reclama para su historia la misma veracidad que Defoe para su Robinson; su pequeña venganza literaria consiste en condensar a todas las huestes de mata-gigantes en un sólo personaje que ha perdido su carácter heroico porque, además, se ha quedado sin papel que desempeñar. Jack o Guy of Warwich se definen como héroes en cuanto que derrotan a malvados de colosales proporciones; desaparecidos sus enemigos, se quedan sin elemento definitorio, sin batalla que librar. Gulliver no sólo pierde la opción a ser un héroe, no sólo se queda sin Grial al que perseguir, sino que queda convertido en una especie de juguete, de muñeco. No podemos imaginar venganza más amarga para un personaje literario.

La versión infantil elimina o modifica alguno de los episodios que resultan más humillantes, como la forma en que las doncellas de la reina juegan poniendo a Gulliver sobre sus pezones, o la caída de Gulliver en una boñiga. No obstante, Gulliver pierde todo viso heroico, a pesar de su enfrentamiento con las ratas y de los peligros que tiene que arrostrar por su pequeño tamaño. El día a día se convierte en una aventura de la que sólo aspira a salir incólume.



Esta familiaridad con las dificultades que supone sobrevivir en un entorno que no está hecho a su medida, es lógicamente para los primeros lectores un atractivo de la narración. Gulliver se salva, así, ante los ojos infantiles, de convertirse en un ser ridículo y patético, y emparenta con un héroe infantil que también logró adaptarse a un mundo unas cuantas tallas más grandes, y ha conseguido, además, sobrevivir durante siglos: *Tom Thumb*.<sup>1</sup>

Este diminuto personaje nació “*in King’s Arhurs time*” de una familia humilde pues “*his Father was a Plow-man plaine/ his Mother milkt the cow*. Ante la dificultad para engendrar, el matrimonio acude a Merlin y le piden un hijo, “*though it might be no bigger than his Thumbe*”. El mago les otorga su deseo y nace un niño que “*in foure minutes grew so fast, / that he became so tall / as was the Plowmans thumbe in height*”. Debido a su tamaño la vida no va a ser fácil y la primera dificultad que se encuentran es como proveer a su hijo de las cosas más elementales:

*“His garters were two little haires,  
pull’d from his mothers eye,  
His bootes and shoes a mouses skin,*

---

<sup>1</sup> La primera mención escrita que tenemos de Tom Thumb data de 1584, en la obra *Discoverie of Witchcraft* de Reginald Scot. En 1621 aparece una versión escrita del cuento de Richard Johnson, también aparece en *Nymphidia* de Drayton (1627) y en una obra burlesca de Fielding *Tom Thumb: A Tragedy*. Es un cuento que se transmitía oralmente, esto nos da una idea de su popularidad, es impensable que Swift no lo conociera. Parece que tiene un origen escandinavo. El motivo de un hombrecillo no más alto que un pulgar es frecuente en la mitología escandinava, germánica y también India. Fue una historia muy popular que se imprimió en versiones populares hasta el XIX. Su éxito con los niños queda atestiguado porque J. Newbery publicó ediciones en 1768, 1786 y 1789. Algunos detalles en las primeras ediciones nos demuestran que estaban dirigidos tanto a niños como a adultos. Para un análisis más detallado de la obra, véase H. B. Weiss (1932).

*There tand most curiously”.*<sup>1</sup>

Recordemos que entre los objetos que Gulliver lleva consigo al final del viaje está un peine hecho con los cañones de la barba del rey incrustados en un recorte de su real uña y unos calzones fabricados con piel de ratón<sup>2</sup>.

A pesar de los cuidados de sus padres Tom sufre varios accidentes, el primero de ellos cuando :

*“He sat aupon the Pudding-boule,  
the Candle for to hold:  
Of which there is unto this day,  
A pretty pastime told:  
For Tom fell in and could not be that ever after found,  
For in the blood and batter he  
Was strangely lost and drownd”.*

Gulliver sufre un contratiempo semejante a manos del enano de la corte de la reina:

*“One day, at dinner, this malicious little cub, was so nettled at something that Gulliver had said, that, raising himself on the frame of her majesty’s chair, he took him up and let him fall fouce into a bowl of cream, and then ran away as fast as he could. Gulliver was drenched over head and ears; and had he not been an excellent swimmer, he*

---

<sup>1</sup> Todas las citas de *Tom Thumbe* pertenecen a una edición de 1630 que se encuentra en la Bodleian Library de Oxford. Esta copia la hemos obtenido en [www.lib.rochester.edu/camelot/TT\(1630\)htm](http://www.lib.rochester.edu/camelot/TT(1630)htm). No citaremos las páginas puesto que no se corresponden las de la dirección mencionada a las del original.

<sup>2</sup> Aunque no aparece en OPIE A512, ni en otros *chapbooks*, Gulliver también fabricó una bolsa y el asiento y respaldo de una silla a modo de las sillas de mimbre con pelos de la reina.

*might probably have been drowned; for the queen was so much terrified that he could not afford any assistance”.<sup>1</sup>*

El mundo que le rodea es para Tom un mundo de gigantes en el que el espacio es un entorno hostil en virtud de sus dimensiones, y un simple paseo por el campo se convierte en un viaje al estómago de una vaca:

*“Mean while the Cow was troubled much,  
in this his tumbling wombe,  
And could not rest untill that she  
Had backward cast Tom Thumbe:  
Who all besmeared as he was,  
His mother took him up,  
To beare him thence, the which poor Lad,  
She in her pocket put”.*

Esta forma tan poco honorable de salir del vientre de la vaca, nos recuerda el episodio en que Gulliver cae en una boñiga:

*“One of the footmen wiped me as clean as he could with his handkerchief; for I was filthily bemired, and my nurse confined me to my box till we returned home”.<sup>2</sup>*

Las similitudes entre Gulliver y Tom Thumb son tantas, que sería ingenuo hablar de coincidencias. Incluso muchas de las ilustraciones que

---

<sup>1</sup> OPIE A512, vol. II, pág. 57.

<sup>2</sup> G.T. pág. 164.

aparecen en los *chapbooks* de Tom Thumb, servirían igualmente para ilustrar las aventuras de Gulliver.<sup>1</sup>

Como vemos, el imperecedero y universal Tom Thumb, “*Of whom Wives and Children small Tell tales of pleasant sport*”, hace guiños a los niños desde las páginas del viaje a Brobdingnag. En el s. XVIII, Tom ya empezaba a perder el favor del público en general y estaba en pleno tránsito hacia un folklore exclusivamente infantil<sup>2</sup>. En virtud de todas estas semejanzas podemos concluir que los niños pudieron leer *Gulliver's Travels* como si fuera un cuento. Gulliver no es un héroe mitológico, sino más bien uno de esos personajes del cuento popular, cuya épica tiene su motor en la supervivencia diaria:

*“Muchos cuentos populares no ponen nombres propios a sus personajes, sino típicos o genéricos... Esta característica refleja a un tiempo el alcance de su aliciente, su falta de referencias locales específicas y la importancia de la situación a expensas del personaje”.*<sup>3</sup>

Gulliver, suficientemente experto en lenguas como para saber lo que su nombre significa<sup>4</sup>, carece de los rasgos heroicos de Robinson; se convierte en un personaje de cuento con el que observar el mundo a través de diferentes

---

<sup>1</sup> En una de estas ilustraciones vemos a Tom bailando “*a Galliard brave upon his Queenes left hand*”; esto nos recuerda también el episodio en el que Gulliver deja bailar sobre su mano a unos liliputienses: “*the boys and girls would dance country dances on the palm of his hand as he laid on the ground*”, OPIE A512, vol. II, pág. 26.

<sup>2</sup> Era uno de los personajes folklóricos más conocidos por todos puesto que, como hemos mencionado, mucho antes de aparecer por escrito, se había transmitido oralmente.

<sup>3</sup> G. S. Kirk (1990) págs. 51-2.

<sup>4</sup> Gullible: crédulo. Según Kirk, ésta es una de las características que distinguen a los héroes mitológicos de los personajes de cuentos; los primeros tienen nombres propios específicos, los segundos, nombres genéricos.

prismas; logra además, como Tom Thumb, sobrevivir a un mundo de dimensiones hostiles<sup>1</sup>.

Gulliver es compañero de juegos en el viaje a Lilliput, pero cuando invertimos la lente se convierte en el objeto del juego, un muñeco al que adultos gigantes fabrican un barco, un océano y una casa de muñecas con todos sus utensilios. En Brobdingnag nuestro protagonista padece las dificultades de una existencia en un entorno desproporcionadamente grande, algo que, sin duda, le resultará familiar a los pequeños lectores.

Bien conocida es la atracción que los niños sienten por las miniaturas. La importancia y frecuencia de este tema en los juegos y en la literatura infantil<sup>2</sup>, tiene una relación evidente con todos los problemas que las diferencias de talla plantean a los más pequeños. Sus gustos por los mundos reducidos son una reacción natural a un entorno en el que todo está hecho a escala adulta, una compensación frente a la debilidad que perciben, un reflejo de su aspiración a crecer.

---

<sup>1</sup> Si, como el psicoanálisis ha defendido, el mito y el cuento son una proyección de deseos, es comprensible que los niños se identifiquen con estos diminutos personajes que logran sobrevivir y vencer a pesar de su desventaja física.

<sup>2</sup> Cfr. J. Held (1985) pág. 107 ss.

CONCLUSIONES

## **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

## Conclusiones y reflexiones finales

### -I-

Un estudio de las principales historias de la literatura infantil inglesa nos ha revelado que hay dos puntos en los que coinciden todos los críticos. En primer lugar, hay un acuerdo generalizado en situar los orígenes de la literatura infantil hacia mediados del s. XVIII, si bien es cierto que algunos aluden a algunos acontecimientos previos que contribuyeron a su gestación. En segundo lugar, nos llamó la atención que en todos los manuales se mencione el hecho de que dos obras no destinadas en su origen a los pequeños tengan una pronta e imperecedera adaptación; aunque nadie se demora en explicar los factores que contribuyen a que *Gulliver's Travels* y *Robinson Crusoe* no sólo se trasladen a las estanterías infantiles, sino que permanezcan allí, cual naufragos asidos a su almadía, contemplando cómo otros que emprendieron su mismo viaje no sobreviven.

Parece que se hubiera producido en esa época un gran *big bang* y sólo Gulliver y Robinson sobrevivieran a tan productiva explosión.

En el intento de dar una explicación de las circunstancias relativas al origen y desarrollo de la literatura infantil, nos hemos encontrado zarandeados y mortificados por una disyuntiva aún no resuelta en la crítica literaria referida a la literatura infantil. Por un lado, una respuesta demasiado emocional a los textos nos podía conducir a una crítica ingenua e infantiloides.



## CONCLUSIONES

Por otro, un acercamiento demasiado intelectual podía llevarnos a una pérdida de la perspectiva del lector infantil. Hemos intentado movernos en los terrenos pantanosos que se encuentran entre ambos caminos,<sup>1</sup> frecuentando sendas a veces descuidadas. No hemos tenido reparo en utilizar la información que otras disciplinas podían aportar. A pesar de la imposibilidad de un análisis profundo de todas ellas, hemos visto que los datos obtenidos han supuesto una ayuda para la comprensión de la relación del niño con la literatura del s. XVIII.

---

<sup>1</sup> Aunque no defendemos que para hacer crítica de literatura infantil haya que aprender a ser como un niño, es cierto que cierta identificación con la niñez, cierto recuerdo, puedan ser útiles. Pero se equivocan los que creen que una “*emotional response*” es la única opción válida en la crítica de literatura infantil. La disyuntiva es si la crítica debe comenzar con “*emotion*” o “*thinking*”. Quizá lo ideal es “*to move freely back and forth between intuitive thinking and logic, combining the best output of both sides of the brain*”, E. Cameron (1985) pág. 283.

**-II-**

Los primeros pasos nos llevaron a plantearnos la necesidad, previa al estudio de las obras, de analizar el proceso mediante el cual se llegó a formar un público lector infantil. Presuponer sin más su existencia al hablar de los primeros tiempos de la literatura infantil hubiera sido un error de perspectiva histórica: en la sociedad occidental actual, con una alfabetización prácticamente universal, la existencia de niños lectores es algo tan cotidiano que no parece que merezca nuestra atención, pero esto es simplemente la culminación de un proceso que comenzó hace algunos siglos.

De esta manera, en la primera parte de este trabajo hemos abordado el estudio diacrónico de la formación del público lector desde una doble perspectiva: formación en cuanto a constitución de un grupo de lectores numéricamente considerable, y formación en cuanto a la educación a la que esos lectores tenían acceso. Hemos visto que el primer paso hacia la constitución de ese público lector es un cambio en la utilidad y prestigio social de la lectura, que pasa de ser en la Edad Media una habilidad social circunscrita a amanueses y monasterios, a constituirse en la Edad Moderna como una necesidad para un número creciente de ciudadanos y un signo de prestigio social. Como respuesta a la nueva consideración social y utilidad de la lectura, el número de centros de enseñanza elemental crece para adaptarse a la naciente demanda. Aunque nos hallamos aún muy lejos de la educación universal, la evolución y extensión del sistema educativo permite el acceso progresivo durante la Edad Moderna de un número cada vez mayor de individuos que provienen principalmente de la clase media. Además, sectores

## CONCLUSIONES

sociales más bajos se incorporan paulatina pero progresivamente a ese público lector a través de un sistema que, aunque un tanto anárquico, se perfila poco a poco como respuesta a las necesidades que van surgiendo. El número de lectores potenciales, es decir el porcentaje de población que ha podido acceder a una alfabetización básica, aumenta de tal manera que va a hacer posible que el mercado del libro sea una actividad próspera en la primera mitad del siglo XVIII.

Las mejoras se producen principalmente en los niveles educativos más bajos, mientras que la enseñanza secundaria y universitaria evolucionan con mucha más lentitud. Esto conduce a finales del s. XVII a una situación en la que una parte hasta entonces insospechada de población sabe leer, pero no tiene ni la preparación ni los recursos suficientes para acceder a grandes obras literarias.

Como fruto, y a veces como detonante, de lo que muchos han denominado revolución educativa, la insatisfacción de muchos intelectuales con el sistema existente lleva a una serie de críticas y propuestas más o menos utópicas. Frente al abuso de los castigos físicos o al uso excesivo de la memorización, se proponen modelos en los que se combine instrucción y diversión. Los ecos de distintos pensadores, que ya desde Platón hablaban de la ficción como fuente de entretenimiento, se concretan en la Edad Moderna en la preocupación de algunos filósofos por poner al alcance de los niños lecturas adecuadas que, además, les proporcionen diversión. Pero esta diversión no es aún un fin en si misma, sino una herramienta para la educación moral e intelectual de la infancia. La mayoría de los intelectuales tampoco propugnan la educación universal, sino que postulan que cada individuo ha de prepararse para el papel social que le ha tocado desempeñar. Sea cual sea esa función social, cada vez son más los que preconizan que

## CONCLUSIONES

incluso los sectores más humildes deben ser alfabetizados; entre otras razones, para facilitar su acceso a la lectura de la Biblia.

De forma paralela a un significativo descenso del analfabetismo, la industria editorial evoluciona de tal manera que los costes se abaratan y la producción se diversifica para adaptarse no sólo a los gustos, sino también a los bolsillos del público lector que se está fraguando.

Las consecuencias sociales de este proceso no han sido justamente valoradas, fue el último impulso necesario para facilitar el acceso a la letra impresa de sectores de población más amplios.

Pero las posibilidades que ofrece el desarrollo de la imprenta realmente no se aprovechan al máximo hasta el s. XVIII, cuando se dan las condiciones socioeconómicas necesarias para crear un auténtico público lector. La palabra impresa deja de ser un lujo reservado a los que tenían tiempo y dinero para gastar. El libro se convierte en una de las primeras industrias de ocio gracias no sólo a los avances técnicos de la imprenta, sino también a las condiciones económicas que hicieron posible que, incluso las clases bajas, pudieran permitirse emplear parte de sus ganancias en la compra de material de lectura. El ocio, antes reservado exclusivamente a los nobles que vivían de las rentas, comienza a ser asequible para la pujante clase media, y la industria del libro es sólo uno más de los aspectos de la naciente sociedad de consumo.

Tanto la mejora del sistema educativo, que posibilita el acceso a un número cada vez mayor de población a los rudimentos básicos de la lectura, como las ideas de los principales filósofos, reflejan un proceso social casi imperceptible, pero que va a ser decisivo para el nacimiento de la literatura infantil: la escisión del mundo infantil del de los adultos.

## CONCLUSIONES

Durante la Edad Media el niño formaba parte del mismo mundo que los adultos, vestía como ellos, compartía sus espacios de ocio y estaba sujeto a sus mismas leyes. A partir del Renacimiento comienzan a reconocerse las necesidades específicas de la infancia y el valor específico de esta fase en el desarrollo integral del ser humano.

Cambios sociales y económicos profundos, como el paso de la familia extensa a la nuclear, y de la economía de subsistencia a la economía de mercado, modifican los roles de los distintos miembros de la familia. Para los niños, los cambios son trascendentales: se retrasa su incorporación al mundo de los adultos, descende el índice de mortalidad, su mundo laboral sale del ámbito familiar y sus aportaciones económicas son más significativas. El niño se convierte en un sector comercial rentable. Pero no sólo contribuyeron como consumidores al desarrollo comercial e industrial del país. Los niños, junto con las mujeres, dos grupos sociales tradicionalmente ignorados, no sólo acceden a la lectura<sup>1</sup>, sino que, como han demostrado Plumb y MacKendrick, su aportación a la economía familiar y nacional supuso un factor decisivo para la Revolución Industrial. Al margen de las inhumanas condiciones laborales en las que se desenvolvían, sus pequeños salarios hicieron posible que muchas familias pudieran, por vez primera, gastar en algunos bienes de consumo: ropa, objetos para el hogar, pequeñas lecturas... Fue el desarrollo de estas industrias lo que precisamente supuso el comienzo de la activación industrial.

Las relaciones familiares, antes frías y distantes se van a ir estrechando y la educación de los hijos adquiere mayor relevancia. Este nuevo protagonismo origina en el s. XVIII una serie de industrias de bienes de

---

<sup>1</sup> Las mujeres también acceden a la creación literaria. Muchos de los textos infantiles del s. XVIII fueron escritos por mujeres. Sin duda sería interesante analizar de qué manera la literatura infantil abrió el mundo de la creación literaria para muchas mujeres, puesto que se consideraba que este papel era acorde a su función de madres y educadoras.

## CONCLUSIONES

consumo infantil: ropa específicamente diseñada para los pequeños, juguetes y, a mediados de siglo, libros pensados no sólo para educarlos, sino también para entretenerlos.

Curiosamente, y por desgracia para los nuevos protagonistas, la mayor inquietud por la educación infantil va a traer consigo un endurecimiento de los métodos educativos. Los padres viven con angustia esta preocupación por la formación no sólo profesional sino moral de sus hijos. Esta circunstancia, junto a la reivindicación de la pureza e inocencia de la infancia que había tenido lugar en el Renacimiento, conduce, especialmente en el seno de las familias puritanas, a un mayor empeño por apartar al niño del pecado; empeño que se va a ver reflejado en las primeras publicaciones dirigidas a los niños.

### **-III-**

Los procesos que acabamos de describir confluyen a mediados del s. XVIII para dar lugar a un conjunto de lectores infantiles lo suficientemente cuantioso como para que la industria editorial comience a producir publicaciones dirigidas a ellos. Estas primeras obras poco tienen que ver con lo que hoy consideramos realmente literatura infantil.

En el segundo apartado de este trabajo hemos analizado no sólo las publicaciones dirigidas explícitamente a los más pequeños, sino también aquellas que, no estándoles destinadas, forman parte de sus lecturas. Así, desde los mismos orígenes de la literatura infantil observamos una disyuntiva entre lo que los adultos destinan a los niños y lo que ellos quieren leer. Los moralistas arremeten contra la ficción, especialmente presente en la literatura popular. La ficción es algo nocivo porque distrae de la contemplación divina, crea adicción, es inútil y, además, es mentira.

Cuando J. Newberry a mediados del s. XVIII comienza a publicar los primeros textos “*for the Instruction and Entertainment of all the Good Little Masters and Misses*” intenta conciliar aquellos elementos atrayentes para los padres y educadores con otros atractivos para los más pequeños. Los ingredientes que necesitaba ya estaban en el mercado, él los recogió y los modificó para adaptarlos a los gustos literarios de la clase media a la que sus publicaciones iban dirigidas.

En el capítulo cinco no hemos analizado únicamente el momento del alumbramiento, sino también el periodo de gestación, lo que podríamos denominar prehistoria de la literatura infantil. Las lecturas oficiales antes de las publicaciones de J. Newbery eran textos educativos: catecismos, libros de

## CONCLUSIONES

texto, manuales de conducta, la Biblia, lo que hemos denominado “*good godly books*”, y Esopo. Pero durante siglos los niños compartieron con los adultos otro tipo de lecturas, sin duda más entretenidas pero no siempre aprobadas por sus mayores: fábulas, bestiarios, leyendas, historias clásicas, cuentos orientales, *street cries*, cuentos folklóricos, *fairy tales*, la épica medieval, *nursery rhymes* y, por supuesto, literatura de viajes.

A comienzos del s. XVIII los niños siguen compartiendo gran parte de los escenarios de su vida diaria con los adultos y las lecturas son sólo un ejemplo más de esos territorios comunes, pero durante este siglo se produce de forma lenta un proceso de escisión no sólo social sino también cultural. Muchas de las lecturas que hemos mencionado fueron primero entretenimiento en los salones de la nobleza y, más tarde, consignadas en formatos asequibles, entretenimiento de las clases más humildes, que también acabaron rechazándolas.

Pero esta segregación entre los gustos literarios de las distintas clases sociales nunca llega a ser total, porque mientras algunos miembros de la élite intelectual atacan esta literatura popular, otros siguen encontrando en ella ocasiones de divertimento. En los primeros momentos de la literatura infantil, en los que las publicaciones tenían un tono claramente didáctico y moralizante, es comprensible que los pequeños lectores recurrieran a estos textos burdamente impresos que constituían la única lectura posible para las clases alfabetizadas con menos recursos, exceptuando la Biblia. En ellos encontraron todo lo que su imaginación no hallaba en los libros que les estaban destinados.

Los *chapbooks* fueron, por lo tanto, no sólo la vía de transmisión de la literatura popular, sino también un formato asequible, económica e



## CONCLUSIONES

intelectualmente, de novedades literarias que, de otra manera, no hubieran llegado más que a una minoría de lectores.

Entre estas nuevas obras destacan *Robinson Crusoe* y *Gulliver's Travels*. Al margen de las similitudes que podamos encontrar entre ambos textos, los dos comparten un destino común, van a pasar del ámbito de las lecturas para adultos al campo de la literatura infantil.

Cómo se dio este paso, las circunstancias y las razones por las que estas dos obras son adaptadas y adoptadas por los niños, ha constituido el objeto de análisis del último capítulo de este trabajo.

**-IV-**

Los aspectos analizados en los seis primeros capítulos dan cuenta, en gran parte, del rápido éxito de las dos obras entre los más pequeños. El momento de su publicación no pudo ser más oportuno, puesto que, como hemos visto, coincidió con la rápida expansión del mercado editorial, que no fue sino un reflejo del desarrollo económico que tuvo lugar durante el s. XVIII y del aumento del número de lectores. Ambos libros aparecieron poco antes de que las publicaciones para niños se perfilaran como una parcela diferenciada dentro del mundo editorial, de tal forma que, cuando esto ocurre, algunos editores ya habían llevado a cabo versiones reducidas para responder a la demanda de lectores de todas las edades que no podían pagar el precio, aún demasiado alto, de la versión íntegra. Los editores que se ocupaban de los sectores más jóvenes del mercado, pronto se dieron cuenta de que estas dos obras podían ser, con algunas adaptaciones, adecuadas para los más pequeños.

En la transición al mundo de los clásicos infantiles, *Gulliver's Travels* tuvo sin lugar a dudas un camino más difícil que recorrer. Para comenzar carecía de las referencias religiosas que hacían de Robinson un personaje atrayente para la clase media. El texto de Swift era, además, una denuncia de la nueva comercialización y materialismo de la sociedad inglesa y, por lo tanto, atacaba valores básicos de esa clase media. De hecho, hasta finales del XIX no se adaptan al público infantil más que los dos primeros viajes de las andanzas de Gulliver; eso sí, despojados de polémicas reflexiones filosóficas y de los pasajes escatológicos más atrevidos.

## CONCLUSIONES

Hasta este punto parece que las razones que dan cuenta de esta adopción son elementos externos<sup>1</sup>; pero estas circunstancias coyunturales pueden explicar el éxito inmediato de las obras, mas no su permanencia durante casi tres siglos, cuya explicación debe buscarse en elementos inherentes a la propia narración.

Para llevar a cabo esta búsqueda nos centramos en las versiones reducidas, es decir en el esqueleto narrativo de los dos textos, ya que estos relatos pertenecen a ese tipo de historia que, en palabras de C. S. Lewis “*has a value in itself – a value independent of its embodiment in any literary work*”<sup>2</sup>. Descubrimos, así, que lo que queda en los oídos infantiles se compone de retazos de elementos folklóricos y mitológicos que siempre han atraído, y siguen atrayendo, la atención de los pequeños lectores.

Lo que cautiva a los pequeños lectores no es lo que las dos obras tienen de original, sino lo que ofrecen de familiar; no es lo que aportan a la novela, sino lo que heredan del cuento y del mito: su ambigüedad, que hace que puedan ser descifradas de distintos modos. Como todos los grandes textos, podemos acercarnos a ellos en diferentes fases de nuestra vida, reencontrarlos, releerlos, reinterpretarlos. También tienen, como el mito y el cuento<sup>3</sup>, una faceta lúdica que les vincula inevitablemente con la infancia. El esquema narrativo de estos textos es la suma de una serie de convenciones primarias que concitan a la aventura, y que siguen entusiasmando a pequeños, y no tan pequeños lectores: el valor, el mar, las islas, la caza, el arrojo ante el peligro, la fascinación por lo maravilloso y la búsqueda de mundos utópicos o distópicos.

---

<sup>1</sup> Tal como defiende E.M. Adams (1999).

<sup>2</sup> C. S. Lewis (1992) pág. 41.

<sup>3</sup> Cfr. J.Huizinga (1995) y J. Held (1975).

## CONCLUSIONES

Como señala Walter Benjamín: “*Toda vivencia profunda busca insaciablemente, hasta el final, repetición y retorno*”<sup>1</sup>. A los niños les encantan oír una y otra vez las mismas historias; por eso, las narraciones infantiles contienen la memoria cultural de la sociedad. Quizá, estas repeticiones se deban en parte a que la capacidad imaginativa del ser humano es limitada. Es difícil explicar la razón de la recurrencia de ciertos arquetipos en el imaginario infantil y en la mitología de pueblos distantes cronológica y espacialmente. Algunas teorías han defendido que, si la mente tiene una base fisiológica común a todos los individuos, puede que haya no sólo formas de comportamiento innatas, sino también formas de pensamiento. Es decir, si las células están determinadas de forma que condicionan aspectos físicos y comportamientos instintivos, también pueden ser portadoras de instrucciones que den lugar a la creación de conceptos mentales. Esto explicaría la universalidad de motivos comunes a la mayor parte de las mitologías y de los folclores: la aventura, el héroe, enanos y gigantes.

Sea una cuestión de herencia cultural o de capacidades imaginativas innatas, nosotros hemos constatado que el esqueleto narrativo de *Robinson Crusoe* y *Gulliver's Travels* se compone de una serie de *topoi* presentes en la memoria narrativa de occidente.

En primer lugar las adaptaciones infantiles de las dos obras comienzan por el viaje <sup>2</sup>. Tanto en la mitología como en los cuentos populares, la partida es siempre el primer capítulo de la aventura, la forma de acceso a acontecimientos maravillosos que necesariamente han de tener lugar fuera del transcurrir cotidiano. Desde los griegos, pasando por las leyendas medievales y por viajeros ilustres como Marco Polo o Sir John Mandeville, las

---

<sup>1</sup> W. Benjamín (1989) pág.93.

<sup>2</sup> Recordemos que las andanzas anteriores de Robinson se suprimen y la mayoría de las versiones infantiles empiezan y acaban con el naufragio.

## CONCLUSIONES

exploraciones de los límites del mundo conocido han servido de escenarios donde lo real se mezcla con lo imaginario. Con frecuencia, esos escenarios son islas, paradigma de espacios míticos y fantásticos a los que sólo podremos llegar a través de una puerta de acceso: el mar. Las aguas son, como hemos visto, uno de los símbolos mitológicos más universales. A veces, símbolo de vida; en ocasiones, fuerzas destructoras; siempre, tránsito y renovación.

Pero la geografía mítica carecería de sentido sin héroes que la poblaran. En la figura de Robinson, Defoe aglutina una serie de características del héroe tradicional, adaptándolo a los valores sociales de la incipiente sociedad capitalista, y convierte a su personaje en el nuevo héroe del diluvio del siglo XVIII, en un renovado Ulises, un nuevo héroe civilizador.

En las adaptaciones infantiles, la isla de Robinson no sólo tiene el aliciente de las míticas islas feraces, sino que, además, es un espacio alejado de las normas y restricciones de los adultos. Los niños ven en el libro una historia de supervivencia, de victoria épica sobre un entorno hostil, de superación del miedo y de la soledad; *Robinson Crusoe* es, como señala J. Held, “una novela de aprendizaje”.<sup>1</sup>

La insularidad permite trastocar el orden social y proyectar deseos; en el caso de *Gulliver's Travels* a través de la creación de mundos fantásticos poblados de seres fabulosos, maravillosos o terribles. Con burlonas puntadas ocultas a los ojos infantiles, Swift traza una magistral labor de *patchwork* y elabora los mundos fantásticos de Lilliput y Brobdingnag a base de retales de sus lecturas de los textos clásicos y de su conocimiento de la cultura popular. Pero estos mundos fantásticos avivan en el niño sensaciones y emociones infinitas, puesto que todo lo que se refiere a su relación con el mundo

---

<sup>1</sup> J. Held (1975).

circundante está impregnado por la especial importancia que el problema de talla tiene en su mundo.<sup>1</sup>

Aunque sea imposible rastrear toda la genealogía de nuestras convenciones míticas, hemos intentado sacar a la luz aquellas que justifican la inmortalidad de *Gulliver's Travels* y *Robinson Crusoe*, creemos que son ellas las que explican la adopción y adaptación de las dos obras y las que alejan estos textos del terreno didáctico. Es en los residuos que encontramos de ese pensamiento precientífico que durante tantos siglos rigió la vida del ser humano –y sigue en parte haciéndolo- donde los niños se refugian. En un mundo tan preocupado por la originalidad, por la novedad a cualquier precio, puede que convenga recordar que lo más valioso se encuentra en lo que siempre ha estado a nuestro lado, y lo más útil, en aquéllo que no tiene aplicación práctica ninguna.

---

<sup>1</sup> Es este un tema recurrente en la literatura infantil, una de cuyas manifestaciones es la invisibilidad, según J. Held “*la invisibilidad es para el niño una protección contra el poder de los adultos, una variante es el poder de reducir el propio tamaño, que facilita esconderse*”.

## CONCLUSIONES

## **BIBLIOGRAFÍA**

- **FUENTES SECUNDARIAS**
- **FUENTES PRIMARIAS**
- **COLLECCIÓN OPIE**



## BIBLIOGRAFÍA

## FUENTES SECUNDARIAS

- AA.VV., “*The Silence of The Critics: a Symposium*” en *Children’s Literature in Education*, vol. 29, nº 1, Agathon Press, Nueva York, 1998.
- AA.VV., *Diccionario Enciclopédico de la Biblia*, Herder, Barcelona, 1993.
- AA.VV., *Encyclopaedia Judaica*, s.e.,Jerusalem, 1971
- AA.VV., *The Cambridge History of English and American Literature*, 18 vols., 1907-1921, en <http://www.bartley.com/212/1301.html>
- ADAMS, E. M., *The Transformation of Robinson Crusoe y Gulliver’s Travels into Children’s Literature*, Prior-Palmer, s.l.,1999.
- ADAMS, G., “*The First Children’s Literature? The Case for Sumer*”, *Children’s Literature*, nº 14, 1986.
- ALDERSON, B., “*New Playthings and Gigantick Histories. The Nonage of English Childrens Books*”, en *Princeton University Library Chronicle* LX: 2, Friends of the Princeton University Library, Princeton, invierno 1999.
- ALTICK, R. D., *The English Common Reader*, University of Chicago Press, Chicago, 1975.
- ANDERSON, M., *Approaches to the History of the Western Family, 1500-1914*, MacMillan Press, Londres, 1980.
- ARIÈS, PH., “*From Immodesty to Innocence*” en JENKINS, H. (ed.), *The Children’s Culture Reader*, New York University Press, Nueva York, 1998.
- ARIÈS, PH., *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid, 1987.
- ARMYTAGE, W. H. G., *Four Hundred Years of English Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1964.
- ARNOLD, A., *Pictures and Stories from Forgotten Children’s Books*, Dover, Nueva York, 1969.
- ARNOVE, R. F. y GRAFF, H. J. (eds.), *National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives*, Plenum Press, Nueva York, 1987.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASHLEY, M., *England in the Seventeenth Century*, Penguin, Londres, 1975.
- ASHTON, J., *Chapbooks of the Eighteenth Century*, Chato and Windus, Londres, 1882.
- AVERY, G. y KINNELL, M., "Morality and Levity" en HUNT, P. (ed.), *Children's Literature: an Illustrated History*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
- AVERY, G. y BRIGGS, J. (eds.), *Children and their Books. A Celebration of the Work of Iona and Peter Opie*, Clarendon Press, Oxford, 1989.
- AVERY, G., "The Beginnings of Children's Reading to c. 1700" en HUNT, P. (ed.), *Children's Literature: an Illustrated History*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
- AVERY, G., "The Puritans and their Heirs" en AVERY, G. y BRIGGS, J. (eds.), *Children and their Books. A Celebration of the Work of Iona and Peter Opie*, Clarendon Press, Oxford, 1989.
- BAGLEY, A., "Hercules in Emblem Books and Schools", s.f., en [http://education.umn.edu/EdPA/iconics/Reading%20Room/ ZIP/Hercules.doc](http://education.umn.edu/EdPA/iconics/Reading%20Room/ZIP/Hercules.doc).
- BAINE, R. M., "Daniel Defoe Imaginary Voyages to the Moon", en *PMLA*, nº 81, The Association, Baltimore, 1966.
- BAKER, E. A., *The History of the English Novel*, 10 vols., Barnes & Noble, Nueva York, 1961.
- BARBER, R., *The Penguin Guide to Medieval Europe*, Penguin Books, Harmondsworth, 1984.
- BARBER, W. H., "The Genesis of Voltaire's Micromegas", *French Studies*, vol XI, Society for French Studies, s.l., enero de 1957.
- BATENSON, F. W., "*Cambridge Bibliography of English Literature*", 4 vols., Cambridge University Press, Cambridge, 1969.
- BECK, H., "Folklore and the Sea" , *American Maritime Library*, vol. VI, Wesleyan University Press, Connecticut, 1973
- BENJAMIN, W., *Escritos. La Literatura Infantil, los Niños y los Jóvenes*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- BENNETT, H. S., *English Books and Readers*, 3 vols. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- BERMEJO, V. (ed.), *Desarrollo Cognitivo*, Síntesis, Madrid, 1994.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERMINGHAM, A. y BREWER, J. (eds.), *The Consumption of Culture 1600-1800: Image, Object, Text*, Routledge, Londres, 1975.
- BERRY, B. M. “ *The First English Pediatricians and Tudor Attitudes Towards Childhood*”, en *Journal of the History of Ideas*, XXV, John Hopkins University Press, Baltimore, Md.,1974.
- BETTELHEIM, B., *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*, Crítica, Barcelona, 1990.
- BIERMAN, J., “*New Atlantis Revisited*”, *Studies in Literary Imagination*, n° 4, Georgia University Press, Dept. of English, Atlanta,1971.
- BLADES, W., *The Life and Typography of William Caxton, England's First Printer*, Burt Frankin, Nueva York. 197?, reproducción facsímil de la edición de Londres de 1861.
- BLANCO FREJEIRO, A. (coordinador), *Historias del Viejo Mundo*, Historia 16, Madrid, 1990.
- BORTOLUSI, M., *Análisis Teórico del Cuento Infantil*, Alhambra, Madrid, 1985.
- BOTTIGHEIMER, R. B, “*Cultural History and the Meaning of Children's Literature*”, en *Signal*, n° 87, Thimble Press, Stroud, septiembre de 1998.
- BOTTIGHEIMER, R. B., “*An Important System of its Own: Defining Children's Literature*”, *Princeton University Library Chronicle* LIX: 2, Friends of the Princeton University Library, Princeton, invierno de 1998.
- BOULOUMIÉ, A., “*Literature and Initiation*” en BRUNEL, P.(ed.), *Companion to Literacy Myths, Heroes and Archetypes*, Routledge, Londres, 1992
- BOWEN, J., *A History of Western Education*, 3 vols. Vol. 1: *The Ancient World*, St Martin's Press, Nueva York, 1972. Vol II. *Civilization of Europe, Sixth to Sixteenth Century*, Methuen, Londres, 1975. Vol. III. *The Modern West, Europe and the New World*, Methuen, Londres, 1981.
- BOWLE, J., *The English Experience: A Survey of English History From Early to Modern Times*, Weidenfeld and Nicholson, Londres, 1971.
- BRAVO-VILLASANTE, C., *Historia y Antología de la Literatura Infantil Universal*, 4 vols., Miñón, Valladolid, 1988.
- BRÉE, G., “*The Ambiguous Voyage: Mode or Genre*” en *Genre*, n°1, University of Illinois, Chicago, 1968.

## BIBLIOGRAFÍA

- BREWER, J., *The Pleasures of the Imagination, English Culture in the Eighteenth Century*, Farrar Straus Giroux, Nueva York, 1997.
- BRICOUT, B., “*Tales and Myths*”, en P. BRUNEL (ed.), *Companion to Literary Myths, Heroes and Archetypes*, Routledge, Londres, 1992..
- BRIGGS, A., *A Social History of England*, Penguin, Hamondsworth, 1999.
- BRIGGS, K., *An Encyclopedia of Fairies, Highboblins, Brownies, Bogies, and other Supernatural Creatures*, Pantheon, Nueva York, 1976.
- BRIGGS, K., *The Vanishing People, Fairy Lore and Legends*, Pantheon, Nueva York, 1978.
- BRODERICK, D. M., “*Moral Values and Children’s Literature*”, *Library Journal*, diciembre de 1981.
- BROMWICH, R. y EVANS, D. S. (eds.), *Culhwch and Olwen. An Edition and Study of the Oldest Arthurian Tale*, University of Wales Press, Cardiff, 1992.
- BROWN, I.Q., “*Domesticity, Feminism and Friendship: Female Aristocratic Culture and Marriage in England, 1660-1760*” en *Journal of Family History*, vol.VIII, nº 4, JAI Press, Minneapolis, invierno de 1982.
- BROWN, P. y HOPKINS S. V., “*Seven centuries of Building Wages*” en CARUS-WILSON, E.M. (ed.), *Essays in Economic History*, vol. III, Edward Arnold Ltp., London, 1962.
- BRUNEL, P. (ed.), *Companion to Literacy Myths, Heroes and Archetypes*, Routledge, Londres, 1992.
- BURKE, P., “*Popular Culture in Seventeenth-Century London*” en REAY, B. (ed.), *Popular Culture in Seventeenth-century England*, Routledge, Londres, 1988.
- BURKE, P., *Popular Culture in Early Modern Europe*, Harper & Row, Nueva York, 1983.
- BUSH, D., *English Literature in the Early XVIII th Century*, Clarendon Press, Oxford, 1946.
- BUTTS, R. F., *The Education of the West*, McGraw-Hill Book Company, Nueva York, 1973.
- BYNUM, D. E., “*Antiquitates Vulgares, Folklore, Oral Theory and What Matters*” s.f., en: [http:// www.herkos.artsfac.csuohio.edu/edu/vulgares/vulgares.html](http://www.herkos.artsfac.csuohio.edu/edu/vulgares/vulgares.html)

## BIBLIOGRAFÍA

- BYRD, M. (ed.), *Daniel Defoe: A Collection of Critical Essays*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1976.
- CAILLOIS, R., *El Mito y el Hombre*, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1988.
- CAMERON, E., “*With Wrinkled Brow and Cool Fresh Eye*”, en *Hornbook Magazine*, Boston, Mass., The Horn Book Inc., mayo-junio de 1985.
- CAMPBELL, J., *El Héroe de las Mil Caras: Psicoanálisis del Mito*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984.
- CAMPBELL, J., *Los Mitos: su Impacto en el Mundo Actual*, Kairós, Barcelona, 1994.
- CAPP, B., “*Popular Literature*” en REAY, B. (ed.), *Popular Culture in Seventeenth-century England*, Routledge, Londres, 1988.
- CARPENTER, H. y PRICHARD, M., *The Oxford Companion to Children's Literature*, Oxford University Press, Oxford, 1984.
- CARTER, J., “*Law, Courts and Constitution*” en JONES, R. J. (ed.), *The Restored Monarchy*, Rowman and Littlefield, Totowa, New Jersey, 1979.
- CARUS- WILSON, E.M. (ed.), *Essays in Economic History*, Edward Arnold Ltp., London, 1962.
- CASSIDY, V., “*The Voyage of an Island*”, en *Speculum*, vol. XXVIII, nº 4, Medieval Academy of America, Cambridge, Mass., octubre de 1963.
- CASSIRER, E., *Filosofía de las Formas Simbólicas*. Vol. II: *El Pensamiento Mítico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1964.
- CASSIRER, E., *Mito y Lenguaje*, Ediciones Galatea, Buenos Aires, 1959.
- CHAMBER, A., “*All of a Tremble to See his Danger*”, *Signal*, nº 51, Thimble Press, Stroud, septiembre de 1986.
- CHAMBLIS, J. J., “*Reason, Conduct and Revelation in the Educational Theory of Locke, Watts, and Burgh*”, en *Educational Theory*, Champaign, Illinois, Otoño de 1976.
- CHARTIER, R., *Las Revoluciones de la Cultura Escrita*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- CHENEY, C. R., “*Early Banbury Chapbooks and Broadides*”, en *The Library*, The Bibliographical Society, vol. XVII, Oxford University Press, Londres, Londres, 1937.

## BIBLIOGRAFÍA

- CIPOLLA, C.M. (ed.), *The Fontana Economic History of Europe*, vol. III: *The Industrial Revolution*, Collins, Londres, 1976.
- CLAIR, C., *A History of European Printing*, Academic Press, Londres, 1976.
- CLARK, E. “Some Aspects of Social Security in Medieval England”, en *Journal of Family History*, Vol. 7, nº 4, JAI Press, Minneapolis, invierno de 1982.
- CLEVERLEY, J. Y PHILLIPS, D. C., *From Locke to Spock*, Melbourne University Press, Melbourne, 1976.
- COLOMBAT, J., “Un Ancetre Encore Vert: La Littérature de Jeunesse de Langue Anglaise”, *Les Langues Modernes*, s.e., 1987.
- CONRAD, P., *The Everyman History of English Literature*, Dent & Sons, Londres, 1985.
- COWARD, B., *The Stuart Age. A History of England, 1603-1714*, Longman, London, 1980.
- CRESSY, D., *Education in Tudor and Stuart England*, St Martin's Press, New York, 1976.
- CRISTOBAL, V., “Mitología Clásica y Cuentos Populares Españoles”, en *Cuadernos de Filología Clásica*, vol. XIX, Ed. Universidad Complutense, Madrid, 1985.
- CUMMING, V., *Exploring Costume History, 1500-1900*, Batsford Academic and Educational Ltd., Londres, 1981, págs. 47 ss.
- CURTIS, T., *Memories of Childhood*, Marshall Cavendish Books, Londres, 1990.
- DABEZIES, B., “From Primitive Myths to Literary Myths”, en BRUNEL, P. (ed.), *Companion to Literacy Myths, Heroes and Archetypes*, Routledge, Londres, 1992.
- DANTÍ RIU, J., *Las Claves de la Crisis del Siglo XVIII*, Planeta, Barcelona, 1991.
- DAY, M. S., *The Many Meanings of Myth*, University Press of America, Nueva York, 1984.
- DE LA MARE, W., *Desert Islands and Robinson Crusoe*, Faber and Faber, Londres, 1988.
- DEANE, P., *The First Industrial Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge, 1965.
- DELVAL, J. (comp.), *Lecturas de Psicología del Niño*, vol. 2: *Desarrollo Cognitivo y Afectivo del Niño y del Adolescente*, Alianza Editorial, Madrid, 1979.

## BIBLIOGRAFÍA

- DEMAUSE, L., *Historia de la Infancia*, Alianza, Madrid, 1982.
- DENIS, M., *Las Imágenes Mentales*, Siglo XXI, Madrid, 1984.
- DÍAZ ARMAS, J., “Nuevas Robinsonadas: Islas y Procesos de Maduración en la Literatura Infantil y Juvenil” en *Lazarillo*, nº 12, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, Madrid, 2004.
- DOCKING, J. W., *Control and Discipline in Schools*, Harper and Row Ltd., Londres, 1980.
- DONALDSON, M., *La Mente de los Niños*, Morata, colección Psicología. Madrid, 1979.
- DOWNIE, J. A., “Defoe, Imperialism and the Travel Books Reconsidered”, *The Yearbook of English Studies*, nº 13, Modern Humanities Research Assoc., Birmingham, 1983.
- DUNN, J. y HARRIS, I., *Great Political Thinkers*, vol II : *J. Locke*, Edward Elgar Publishing Limited, Nueva York, 1997.
- EISENBERG, W. D., “Morals, Morals Everywhere: Values in Children’s Fiction”, *Elementary School Journal*, University of Chicago Press, Chicago, Ill., noviembre de 1971.
- EISENSTEIN, E. L., “Some Conjectures about the Impact of Printing on Western Society and Thought: A Preliminary Report”, en *Journal of Modern History*, vol. 40, nº 1, University of Chicago Press, Chicago, Marzo de 1968.
- EISENSTEIN, E. L., *The Printing Press as an Agent of Change: Communications and cultural transformations in Early Modern History*, 2 vols., Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- ELIADE, M., *Imágenes y Símbolos*, Taurus, Madrid, 1974.
- ELIADE, M., *Mito y Realidad*, Labor, Barcelona, 1991.
- ELLIS DAVIDSON, H. R., *Gods and Myths of Northern Europe*, Penguin, Harmondsworth, 1964.
- ELTON, G. R. (ed.), *The New Cambridge Modern History*, 2 vols., Cambridge University Press, Cambridge, 1965.
- EPIN, B., “La Critique en Plus” en *Bulletin des Bibliothèques de France*, vol. XXXI, nº. 1, 1986.



## BIBLIOGRAFÍA

- EWERS, H., “*The Limits of Literary Criticism of Children’s and Young Adult Literature*”, en *The Lion and the Unicorn*, nº. 19, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md., 1995.
- EWING, E., *Everyday Dress*, B.T. Batsford, Londres, 1986.
- FAUSETT, D. *The Strange Sources of Robinson Crusoe*, Rodopi, Amsterdam, 1994.
- FEBVRE, L. Y MARTIN, H. J., *La Aparición del Libro*, Uthena, Méjico, 1962.
- FILKIN, W. W., “*John Amos Comenius*” en E.Towns (ed.), *The History of Religious Educators*, Baker Book House, Grand Rapids, Michigan, 1975.
- FLORES, R. M., *Sancho Panza Through Three Hundred Seventy-Five Years of Continuations, Imitations and Criticism, 1605-1980*, Juan de la Cuesta, Newark, Delaware, 1982.
- FRANK, J., *Your Child’s Reading Today*, Doubleday and Company, Garden City, Nueva York, 1969.
- FRAZER, J.G., *La Rama Dorada*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1984.
- FREUD, S., *La Interpretación de los Sueños*, 3 vols., Alianza Editorial, Madrid, 1986.
- FRYE, N., *Anatomy of Criticism*, Princeton University Press, Princeton, N.J., 1990.
- GARCÍA GUAL, C., *La Mitología*, Montesinos, Barcelona, 1987.
- GARCÍA GUAL, C., *Los Orígenes de la Novela*, Istmo, Madrid, 1972.
- GARCÍA GUAL, C., *Mitos, Viajes y Héroes*, Taurus, Madrid, 1980.
- GARCÍA GUAL, C., *Primeras Novelas Europeas*, Istmo, Madrid, 1988.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. y LACASA, P., *Psicología Evolutiva*, vol I, UNED, Madrid, 1990.
- GEE, H. y HARDY, W.J., *Documents Illustrative of English Church History*, MacMillan, Nueva York, 1986.
- GEERTS, C. (ed.), *Myth, Symbol and Culture*, Norton, Nueva York, 1971.
- GERBER, R., *Utopian Fantasy*, Routledge, Londres, 1955.
- GILBERT, P. I., *The Bodleian Library in the XVII and XVIII Centuries*, Clarendon Press, Oxford, 1983.
- GOLDGAR, A., *Impolite Learning. Conduct and Community in the Republic of Letters 1680-1750*, Yale University Press, New Haven & London, 1995.

## BIBLIOGRAFÍA

- GÓMEZ ESPELOSÍN, F. J., PÉREZ LARGACHA, A., VALLEJO GIRVÉS, M., *Tierras Fabulosas de la Antigüedad*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1994..
- GOSHAL, K. “*Cultural Life of India*” , s.f., en:  
<http://www.geocities.com/Athens/Academy/5185/16-3CulturalLifeOfIndia.htm>
- GOULD, S. H., “*Gulliver and the Moons of Mars*”, en *Journal of the History of Ideas*, Vol. VI, nº. 1, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md., enero de 1945.
- GRAZIANI, F., “*Image and Myth*”, en BRUNEL, P. (ed.), *Companion to Literacy Myths, Heroes and Archetypes*, Routledge, Londres, 1992.
- GREEN, G., *La Infancia Perdida y Otros Ensayos*, Seix Barral, Barcelona, 1986.
- GREEN, M. J., *Dictionary of Celtic Myth and Legend*, Thames & Hudson, Londres, 1997.
- GREENBERG, R.A. y PIPER, W. B. (eds.), *The Writings of Jonathan Swift*, Norton, Nueva York, 1973.
- GRIMAL, P., *Diccionario de Mitología Griega y Romana*, Paidós, Barcelona, 1990.
- GUNN, J., *Alternative Worlds; The Illustrate History of Science Fiction*, Prentice-Hall, Englewood, New Jersey, 1975.
- GURSON, C. T., “*Historical Introduction*” en *Textbook of Paediatric Nutrition*, editado por A.S. McLaren y D. Burman, Churchill Livingstone, Nueva York, 1976.
- GUTEK, G. L., *A History of the Western Educational Experience*, Random House, Nueva York, 1972.
- HARDMAN, C., “*Can There be an Anthropology of Children?*”, *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, nº. 4, JASO, Oxford, 1973.
- HARDY, W. H. Et al. (eds.), *Documents Illustrative of English Church History*, Macmillan, Nueva York, 1896.
- HARRINGTON, CH., *Psychological Anthropology and Education. A Delineation on a Field of Inquiry*, AMS Press, Nueva York, 1979.
- HARRISON, F., *A Book about Books*, John Murray, Londres, 1948.
- HARVEY DARTON, F. J., *Children's Books in England, Five Centuries of Social Life*, The British Library Board, Londres, 1999.

## BIBLIOGRAFÍA

- HAY, D., “*Literature: the Printed Book*” en ELTON, G. R. (ed.), *The New Cambridge Modern History*, 2 vols., Cambridge University Press, Cambridge, 1958.
- HAZARD, P., *Los Libros , los Niños y los Hombres*, Juventud, Barcelona, 1988.
- HELD, J., *Los Niños y la Literatura Fantástica, Función y Poder de lo Imaginario*, Paidós, Barcelona, 1985.
- HELLINGA, L., *Caxton in Focus*, The British Library Board, Londres, 1982.
- HILLS, P.J. (ed.), *A Dictionary of Education*, Routledge, Londres, 1982.
- HILTON, R. H., “*The Origins of Robin Hood*”, en *Past and Present*, nº 14, Oxford University Press, Oxford, noviembre de 1958.
- HOLSTUN, J. A., *Rational Millenium*, Oxford University Press, Oxford, 1987.
- HORNBLOWER, S. y SPAWFORD, T., *Who is who in the Classical World*, Oxford University Press, Oxford, 2000.
- HOULBROOKE, R. A., *The English Family 1450-1700*, Longman, Nueva York, 1992.
- HOUSTON, R. A., “*The Literary Campaign in Scotland, 1560-1803*”, en R. F. ARNOVE y H. J. GRAFF (eds.), *National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives*, Plenum Press, Nueva York, 1987.
- HOUSTON, R.A., *Literacy in Early Modern Europe: Culture and Education, 1500-1800*, Longman, Londres, 1990.
- HUBNER, P., “*Utopia and Myth*” en P. BRUNEL. (ed.), *Companion to Literary Myths, Heroes and Archetypes*, Routledge, Londres, 1992.
- HUCK, C. S. y KUHN, D. Y., *Children´s Literature in the Elementary School*, Holt, Rinehart and Winston Inc., Nueva York, 1968.
- HUIZINGA, J., *Homo Ludens*, Alianza Emecé, Madrid, 1995.
- HUNT, P. (ed.), *Children´s Literature: an Illustrated History*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
- HUNT, P., “*Childist Criticism: The Subculture of the child, the Book and the Critic*”, *Signal*, nº 45, Thimble Press, Stroud, enero de 1984.
- HUNT, P., “*Questions of Method and Methods of Questioning: Childist Criticism in Action*”, *Signal*, nº 45, Thimble Press, Stroud, septiembre de 1984.

## BIBLIOGRAFÍA

- HUNT, P., *Children's Literature, the Development of Criticism*, Routledge, Londres, 1990.
- HUNTER, J. P., "The Novel and Social/Cultural History" en J. RICHETTI (ed.), *The Cambridge Companion to Eighteenth-century Novel*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- HUNTER, J. P., "The Novel and Social/cultural History" en J. RICHETTI (ed.), *The Cambridge Companion to Eighteenth-century Novel*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- HÜRLIMANN, B., *Tres Siglos de Literatura Infantil Europea*, Juventud, Barcelona, 1968.
- IVINS, W. M., *Prints and Visual Communication*, M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1953.
- JENKINS, H. (ed.), *The Children's Culture Reader*, New York University Press, Nueva York, 1998.
- JOHNSTON, R., " 'Thisness' and 'Everydayness' in Children's Literature: The 'being-in-the-world' proposed by the text", *Papers*, vol. VIII, nº1, abril de 1998.
- JONES, J. R. (ed.), *The Restored Monarchy*, Rowman and Littlefield, Totowa, New Jersey, 1979
- JONES, J. R., "Introduction: Main Trends in Restoration England" en J. R. Jones (ed.), *The Restored Monarchy*, Rowman and Littlefield, Totowa, New Jersey, 1979.
- JUNG, C. G. et al. *El Hombre y sus Símbolos*, Luis de Caralt (ed.), Barcelona, 1977.
- JUNG, C. G. y KERÉNYI, C., *Essays on a Science of Mythology*, Princeton University Press, Bollingen Series, Princeton, N.J., 1969.
- JUNG, C. G., *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*, Paidós, Barcelona, 1998.
- JUNG, C. G., *Formaciones de lo Inconsciente*, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Barcelona, 1982.
- KEEBLE, N. H., *Richard Baxter: Puritan Man of Letters*, Clarendon, Oxford, 1982.
- KENNETH, K.O., *The Oxford History of Britain*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
- KERSEY, S., "Medieval Education of Girls and Women", en *Educational Horizons*, Pi Lambda Theta, Bloomington, Ind., verano de 1980.

## BIBLIOGRAFÍA

- KINNEL, M., “*Publishing for Children, 1700-1780*” en HUNT, P. (ed.), *Children’s Literature: an Illustrated History*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
- KIRK, G. S., *El Mito, su Significado y Funciones en la Antigüedad y otras Culturas*, Paidós, Barcelona, 1990.
- KLINE, S., “*The Making of Children’s Culture*” en H. Jenkins(ed.), *The Children’s Culture Reader*, New York University Press, Nueva York, 1998.
- KORSHIN, P. J., “*The Intellectual Context of Swift’s Flying Island*”, en *Philological Quarterly*, nº. 50, University of Iowa, Iowa, 1971.
- LANE, H., *El Niño Salvaje de Aveyron*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- LAWRENCE, S., *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, Weidenfel & Nicolson, Londres, 1977.
- LAWSON, J. y SILVER, H., *A Social History of Education in England*, Methuen & Co., Londres, 1973.
- LE GOFF, J., *Lo Maravilloso y lo Cotidiano en el Occidente Medieval*, Gedisa, Barcelona, 1986.
- LEACH, M. (ed.), *Funk and Wagnalls Standard Dictionary of Folklore, Mythology and Legend*, Funk and Wagnalls Company, Nueva York, 1972.
- LEAR, J., “*The Forgotten Moon Voyage of 1609*”, en *Saturday Review*, Nueva York, 4 de Mayo de 1963.
- LEITH, D., *A Social History of English*, Routledge, Nueva York, 1997.
- LEVINE, D. “*Education and Family Life in Early Industrial England*”, en *Journal of Family History*, nº 4, JAI Press, Minneapolis, 1979.
- LEWIS, A., “*Utopia*” en *Dictionary of Literary Themes and Motifs*, volumen II, editado por J. C. Seigneuret, Greenwood Press, Nueva York, 1988.
- LEWIS, C. S., *An Experiment in Criticism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- LINDOW, J., “*Old Norse Poetry*” en *Dictionary of Scandinavian Literature*, en ZUCK, V. et al. (ed.), Greenwood Press, Westport, Connecticut, 1990.
- LOVETT, R. W., *A Bibliographical Checklist of English Language Editions (1719-1979)*, Greenwood Press, Nueva York, 1991.
- LURIE, A., *Not in Front of the Grown-ups*, Cardinal, Londres, 1991.

## BIBLIOGRAFÍA

- MALCOLMSON, R. W., *Life and Labour in England 1700-1780*, Hutchinson, Londres, 1981.
- MALINOWSKI, B., *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*, Oxford University Press, Nueva York, 1960.
- MALINOWSKI, B., *Magia, Ciencia, Religión*, Ariel, Barcelona, 1994.
- MANN, F. O., *The Works of Thomas Deloney*, Clarendon Press, Oxford, 1969.
- MAPLE, E., “Troll” en R. Cavendish (ed.), *Man, Myth and Magic*, vol. XXI, Marshall Cavendish Corporation, Nueva York, 1970.
- MARLOWE, J. C., “Gulliver’s Travels”, *Masterplots*, vol. IV, editado por F. N. Magill, Englewood Cliffs, Salem Press, New Jersey, 1976.
- MATTHEWS, J., *Classic Celtic Fairy Tales*, Blandford, Londres, 1997.
- MAY, J. P., *Children’s Literature and Critical Theory*, Oxford University Press, Nueva York, 1995.
- MAY, R., *La Necesidad del Mito. La Influencia de los Modelos Culturales en el Mundo Contemporáneo*, Paidós, Barcelona, 1992.
- MAYOR, A. H., *Prints and People*, Princeton University Press, Princeton, N. J., 1971.
- McDOWELL, M., “Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences”, *Children’s Literature in Education*, nº 10, Agathon Press, Nueva York, Marzo de 1973.
- McGURK, J. J. N., “Roger Bacon: Doctor Mirabilis”, en *History Today*, Longman, Londres, Julio de 1974.
- McKENDRICK, N. (ed.), *Historical Perspectives: Studies in English Thought and Society in Honour of J. H. Plumb*, Europa Publications, Londres, 1974.
- McKENDRICK, N., “Home Demand and Economic Growth: A New View of the Role of Women and Children in the Industrial Revolution” en McKENDRICK, N. (ed.), *Historical Perspectives: Studies in English Thought and Society in honour of J. H. Plumb*, Europa Publications, Londres, 1974.
- MEEK, M., “The Construdledness of Critics”, en *Signal*, nº. 81, Thimble Press, Stroud, 1996.
- MERTON, R. C. “The ‘motionless’ Motion of Swift’s Flying Island”, *Journal of the History of Ideas*, nº 27, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md., 1966.

## BIBLIOGRAFÍA

- MEYER, A. E., *Grandmasters of Educational Thought*, McGraw Hill, Nueva York, 1975.
- MICHEL, D., *Las Imágenes Mentales*, Siglo XXI, Madrid 1979.
- MILFORD, H. (ed.), *Annals of English Literature*, Clarendon Press, Oxford, 1935.
- MIRCEA E., *Imágenes y Simbolos*, Taurus, Madrid, 1974.
- MONAGHAN, D. *Jane Austen, Structure and Social Vision*, MacMillan, Londres, 1980.
- MORGAN, K.O. (ed.), *The Oxford History of Britain*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
- MORRILL, J. “*The Stuarts (1603-1688)*” en MORGAN, K.O. (ed.), *The Oxford Illustrated History of Britain*, Oxford University Press, Oxford, 1984.
- MOURE ROMANILLO, A., “*El Hombre Paleolítico*”, en *Historias del Viejo Mundo*, nº 3, Historia 16, Madrid, 1988.
- MUÑOZ MOLINA, A., “*La Disciplina de la Imaginación*”, conferencia leída en la Biblioteca de Andalucía, Granada, 23 de mayo de 1992.
- NAVA RODRÍGUEZ, M.T., *La Educación en la Europa Moderna*, Síntesis, Madrid, 1992.
- NELSON, W (ed.), *Twentieth Century Interpretations of Utopia*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1986.
- NEUBURG, V. E., *Chapbooks*, Woburn Books, Londres, 1972.
- NEUBURG, V. E., *The Penny Histories*, Oxford University Press, London, 1968.
- NEUBURG, V. E., *Popular Literature, a History and a Guide*, Penguin, London, 1977.
- NEWTON, K. M. (ed.), *Twentieth- Century Literary Theory*, St. Martin’s Press, Nueva York, 1997.
- NICHOLLS, P. (ed.), *The Science Fiction Encyclopedia*, Dolphin Books, Garden City, Nueva York, 1979.
- NOVAK, M. E., *Eighteenth- Century English Literature*, MacMillan, Londres, 1983.
- NOVAK, M., “*Defoe as an Innovator of Fictional Form*” en RICHETTI, J. (ed.), *The Cambridge Companion to Eighteenth-Century Novel*, Cambridge University Press, Cambridge 1996.

## BIBLIOGRAFÍA

- O'DAY, R., *Education and Society: The Social Foundations of Education in Early Modern Britain*, Longman, Nueva York, 1982.
- OPIE, I. y OPIE, P. *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*, Oxford University Press, Londres, 1975.
- OWEN, G.R., *Rites and Religions of the Anglosaxons*, Barnes and Noble Books, New Jersey, 1981.
- OZMAN, H. y CRAVER, S., *Philosophical Foundations of Education*, C.E. Merrill, Columbus, Ohio, 1976.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C., *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. I: *Psicología Evolutiva*. Vol. II: *Psicología de la Educación*, Alianza, Madrid, 1992.
- PALMER, S., *A General History of Printing*, Burt Franklin, Nueva York, 1972.
- PASCUAL, E. "Hacia una Definición de la Literatura Infantil", conferencia en San Sebastian de los Reyes, Julio, 1998.
- PÉREZ LARGACHA, A., "Las Primeras Tierras Míticas" en GÓMEZ ESPELOSÍN, F. J., "Tierras Fabulosas del Imaginario Griego" en GÓMEZ ESPELOSÍN, F. J., PÉREZ LARGACHA, A., VALLEJO GIRVÉS, M., *Tierras Fabulosas de la Antigüedad*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1994.
- PIAGET, J. y INHELDER, B., *Psicología del Niño*, Morata, Madrid, 1969.
- PIAGET, J., *La Formación del Símbolo en el Niño*, Fondo de cultura Económica, México, 1961.
- PIAGET, J., *La Representación del Mundo en el Niño*, Morata, Madrid, 1984.
- PINCHBECK, I. y HEWITT, M., *Children in English Society*, 2 vols. Vol I: *From Tudor Times to the Eighteenth Century*. Vol. II: *From the Eighteenth Century to the Children Act 1948*, Routledge and Kegan Paul, University of Toronto Press, Toronto, 1969.
- PLUMB, J. H., "The Commercialization of Leisure in Eighteenth-century England", conferencia impartida en la Universidad de Reading, 1973.
- PLUMB, J. H., "The Great Change in Children", *Horizon*, XIII, invierno de 1971.
- PLUMB, J. H., "The New World of Children in Eighteenth-Century England", *Past and Present*, nº. 67, Oxford University Press, Oxford, mayo de 1975.



## BIBLIOGRAFÍA

- POLLARD, A. W., *A Short Title Catalogue of Books Printed in England, Scotland and Ireland, and of English Books Printed Abroad 1475-1640*, Bibliographical Society, Londres, 1986.
- POLLOCK, L. A., *Forgotten Children: Parent-child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983
- POOLE, A. L., *From Domesday Book to Magna Carta 1097-1216*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
- PORTER, R., *English Society in the Eighteenth Century*, Allen Lane/Penguin, Londres, 1982.
- POWER, E. J., *Main Currents in the History of Education*, Mc Graw-Hill, Nueva York, 1970.
- PROPP, V., *Las Raíces Históricas del Cuento*, Fundamentos, Madrid, 1984.
- PROPP, V., *Morfología del Cuento*, Fundamentos, Madrid, 1978.
- PYLE, H., “*Chapbook Heroes*”, en *Harper’s New Monthly Magazine*, vol. VXXXI, Nueva York, 1890.
- RAMOS, L., *La Educación en la Época Medieval*, (antología de textos), ediciones el Caballito, Secretaría de Educación Pública, Méjico, 1985.
- RANK, O., *El Mito del Nacimiento del Héroe*, Paidós, Barcelona, 1981.
- REAY, B. (ed.), *Popular Culture in Seventeenth-century England*, Routledge, Londres, 1988.
- REAY, B., “*Popular Literature in Seventeenth-Century England*”, en *Journal of Peasant Studies*, nº 10, Frank Cas & Co., Londres, 1983.
- RENEHAM, R., “*The Heldenstod in Homer: on Heroic Ideal*”, en *Classical Philology*, University of Chicago Press, Chicago, Abril, 1987.
- RIBOT TH., *La Evolución de las Ideas Generales*, Biblioteca Científico-filosófica, Madrid, 1899.
- RIBOT, TH., *La Imaginación Creadora*, Librería de Victoriano Suarez, Madrid, 1901.
- RICHARDS, I. A., *Principles of Literary Criticism*, Routledge, Londres, 1983.
- RICHARDSON, H.G. y SAYLES, G.O., *The Governance of Mediaeval England*, Edinburg University Press, Edimburgo, 1974.

## BIBLIOGRAFÍA

- RICHETTI, J. (ed.), *The Cambridge Companion to Eighteenth-Century Novel*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- ROGERS, P., *Literature and Popular Culture in Eighteenth Century England*, Harvester Press, Brighton, 1985.
- ROGERS, P., *Robinson Crusoe*, Allen & Unwin, Londres, 1979.
- ROSE, R., “The Case of Peter Pan: The Impossibility of Children Fiction” en JENKINS, H. (ed.), *The Children’s Culture Reader*, New York University Press, Nueva York, 1998.
- ROSEN, M. (ed.), *The Penguin Book of Childhood*, Penguin, Harmondsworth, 1995.
- RUSK, R.R. y SCOTLAND, J., *Doctrines of the Great Educators*, St Martin’s Press, Nueva York, 1979.
- SABATINO, A. C., “Disciplina: A national Issue” en A. C. Sabatino et al., *Discipline and Behavioral Management*, Aspen System Corporation, Rockville, Maryland, 1983.
- SAVATER, F., “Lo que Enseñan los Cuentos” (s.f.) en: <http://www.relatocorto.com/loquense.html>.
- SAVATER, F., *Criaturas del Aire*, Destino, Méjico, 1995.
- SAVATER, F., *Despierta y Lee*, Alfaguara, Madrid, 1998.
- SAVATER, F., *La Infancia Recuperada*, Alianza/Taurus, Madrid, 1986.
- SAVATER, F., *La Tarea del Héroe*, Alfaguara, Madrid, 1982.
- SAVATER, F., *Malos y Malditos*, Alfaguara, Madrid, 1996.
- SCHOLLES, R. y RABKIN, E. S.W., *Science Fiction: History, Science, Vision*, Oxford University Press, Londres, 1977.
- SEAMAN, L. C. B., *A Short Social History of England*, Longman, Londres, 1947.
- SEIDEL, M., *Robinson Crusoe: Island Myths and the Novel*, Twayne, Boston, 1991.
- SHARPE, J. A., *Early Modern England, a Social History 1550-1760*, Edward Arnold, Londres, 1987.
- SHAVIT, Z., *Poetics of Children’s Literature*, University of Georgia Press, Athens and London, 1986.

## BIBLIOGRAFÍA

- SHESGREEN, S. y BYWATERS, D. “*The First London Cries for Children*”, en *Princeton University Chronicle* LIX; 2, Friends of the Princeton University Library, Princeton, N. J., invierno de 1998.
- SLOANE, W, *Children's Books in England and America in the XVII and XVIII th. Century*, King's Crown Press, Columbia University, Nueva York, 1955, (OPIE 2315).
- SMITH , S. R., “*The London Apprentices as Seventeenth-Century Adolescents*”, *Past and Present*, nº 61, Oxford University Press, Oxford, noviembre de 1973.
- SORIANO, M. “*Qu'est-ce qu'une approche critique des livres pour les enfants?*”, en *Revue du Centre de Recherche et d'Information de Litterature de Jeunesse*, nº. 39, CRILJ-Loire, St-Etienne, 1990.
- SPALDING, E. H., *Piers Plowman Histories. The Social History of England from 1485 to the Present Day*, George Philip & Son, Londres 1960.
- SPUFFORD, M., “*First Steps in Literacy: the Reading and Writing Experiences of the Humblest Seventeenth-century Spiritual Autobiographers*”, en *Social History*, vol. IV, nº 3, Routledge, Londres, 1979.
- SPUFFORD, M., *Small Books and Pleasant Histories. Popular Fiction and its Readership in Seventeenth-Century England*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.
- STEINBERG, S. H., *Five Hundred Years of Printing*, Penguin, Harmondsworth, 1979,
- STEWARD, J. C., *The New Child: British Art and the Origins of Modern Childhood*, University Art Museum, University of Washington Press, Berkeley, 1995.
- STONE, L., “*Literacy and Education in England 1640-1900*”, en *Past and Present*, nº 42, Oxford University Press, Oxford, Febrero de 1969.
- STONE, L., “*The Educational Revolution in England 1560-1640*”, en *Past and Present*, nº 28, Oxford University Press, Oxford, 1964.
- STONE, L., *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*, Weidenfeld and Nicolson, Londres, 1977.
- SUTHERLAND, Z. (et al.), *Children and Books*, Scott, Foresman and Co., Glenview, Ill., 1981.
- TAYLOR, A. M., “*Cyrano de Bergerac and Gullivers Voyage to Brobdingnag*”, en *Tulane Studies in English*, nº. 5, Tulane University Press, New Orleans, 1955.

## BIBLIOGRAFÍA

- TEERINK, H., *A Bibliography of the Writings of Jonathan Swift*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1963.
- TETEL, M., *Montaigne*, Twayne Publishers, Boston, 1974.
- THIRSK, J. (ed.), *Chapters from the Agrarian History of England and Wales*, Vol. 4: *Agricultural Markets and Trades 1500-1750*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- THOMAS, K., “*Children in Modern England*” en AVERY, G. y BRIGGS, J. (eds.), *Children and their Books. A Celebration of the Work of Iona and Peter Opie*, Clarendon Press, Oxford, 1989.
- THOMPSON, A., *The Dynamics of the Industrial Revolution*, Edward Arnold, Londres, 1973.
- THOMPSON, P., *The Voice of the Past, Oral History*, Oxford University Press, Oxford, 1978,
- THOMPSON, R., “*Popular Reading and Humour in Restoration England*”, en *Journal of Popular Culture*, nº. 9 (3), Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio, 1976.
- THOMPSON, S., *El Cuento Folklórico*, Universidad Central de Venezuela, 1972.
- THOMSON, E.P., “*Time, Work-Discipline and Industrial Capitalism*”, en *Past and Present*, nº 38, Oxford University Press, Oxford, diciembre de 1967.
- TOWNS, E. (ed.) *The History of Religious Educators*, Baker Book House, Grand Rapids, Michigan, 1975.
- TOWNSEND, J. R., *Written for Children*, Penguin, Harmondsworth, 1987.
- TRAUGOTT, J., “*A Voyage to Nowhere with Thomas More and Jonathan Swift*”, en *Sewanec Review*, nº. 69, T. Hodgson, Sewanee, Tenn., 1961.
- TRAVERS, P.D. “*A Historic View of School Discipline*”, en *Educational Horizons*, vol.58, Pi Lambda Theta, Bloomington, Ind., verano de 1980.
- TREVELYAN, G. M. *English Social History, A Survey of Six Centuries, Chaucer to Queen Victoria*, Longman, Londres, 1955.
- TURNER, L. y ASH, T. *The Golden Hordes: International Tourism and the Pleasure Periphery*, St. Martin´s Press, Nueva York, 1976.

## BIBLIOGRAFÍA

- TUVESON, E., “*Swift and the World-Makers*” en *Journal of the History of Ideas*, vol. XXI, nº 1, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md., enero de 1950.
- ULLMANN, W., *Medieval Foundations of Renaissance Humanism*, Cornell University Press, Nueva York, 1977.
- VALLEJO GIRVÉS, M., “*Tierras Fabulosas del Mundo Romano y Cristiano*” en GÓMEZ ESPELOSÍN, F. J., PÉREZ LARGACHA, A., VALLEJO GIRVÉS, M., *Tierras Fabulosas de la Antigüedad*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, 1994.
- VICKERS, B. (ed.), *The World of Jonathan Swift*, Blackwell, Oxford, 1968.
- WAIDA, M., “*Symbolism of the Moon and the Waters of Immortality*” en *History of Religions*, mayo de 1977.
- WALSH, J. P., “*The Writer’s Responsibility*”, en *Children’s Literature in Education*, nº 4, Agathon Press, Nueva York,
- WARD, J. T., *The Age of Change: 1770-1870. Documents in Social History*, Black, Londres, 1975.
- WARNER, O., *English Maritime Writing*, Longman, Londres, 1958.
- WATT, I., *Myths of Modern Individualism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- WATT, I., *The Rise of the Novel : studies in Defoe, Richardson and Fielding*. Penguin, Harmondsworth, 1968.
- WEISS, H. B., “*The Autochthonal Tale of Jack the Giant Killer*”, *The Scientific Monthly*, vol. XXVIII, American Association for the Advancement of Science, Washington, febrero de 1929.
- WEISS, H. B., “*The Charms of Chapbooks*”, en *The American Book Collector*, vol. I., Metuchen, New Jersey, 1932,.
- WEISS, H. B., “*Three Hundred Years of Tom Thumb*”, en *The Scientific Monthly*, vol. XXXIV, American Association for the Advancement of Science, Washington, 1932.
- WEISS, H. B., *A Book about Chapbooks*, Folklore Associates, Inc. Hatboro, Pennsylvania, 1969.
- WILCOX, D., *In Search of God and Self*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1975.

## BIBLIOGRAFÍA

- WILLIAMS, H. (ed.), *The Correspondence of Jonathan Swift*, 3 vols., Clarendon Press, Oxford, 1963.
- WILLIAMS, K., *Swift, The Critical Heritage*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1970.
- WILSON, C. H., *England's Apprenticeship, 1603-1763*, Longman, Londres, 1984.
- WOODWARD, E.L., *History of England*, Routledge, Londres, 1992.
- WRIGLEY, E.A., "London's Importance 1650-1750", en *Past and Present*, nº 37, Oxford University Press, Oxford, julio de 1967.
- ZIPES, J., "The Origins of the Fairy Tale for Children or, How Script was used to Tame the Beast in Us" en AVERY, G. y BRIGGS, J. (eds.), *Children and their Books. A Celebration of the Work of Iona and Peter Opie*, Clarendon Press, Oxford, 1989.
- ZUCK, V. Et al., (eds.), *Dictionary of Scandinavian Literature*, Greenwood Press, 1990, Westport, Connecticut, 1990.

## FUENTES PRIMARIAS

- AAVV, *Los Filósofos Presocráticos*, 3 vols. Introducción, traducción y notas de Conrado Eggers Lan et al., Biblioteca Clásica Gredos nº 12, 24, 28, Gredos, Madrid, 1981.
- AMMIANUS MARCELLINUS II, *Books* XX, XVI, Heinemann, Aberdeen, 1963.
- ANÓNIMO, *Beowulf*, Aguilar, Madrid, 1972.
- ANÓNIMO, *Fisiólogo*, Biblioteca Clásica Gredos nº 270, Gredos, Madrid, 1999.
- ANÓNIMO, *Gesta Romanorum*, en <http://www.newadvent.org/cathen/06539b.htm>
- ANÓNIMO, *Los Nibelungos*, Aguilar, Madrid, 1963.
- ANÓNIMO, *Los Viajes de Sir John Mandeville*, Anaya, Madrid, 2001.
- ANÓNIMO, *Mitos Sumerios y Acadios*, al cuidado de F. Lara Peinado, Editora Nacional, Madrid, 1984.
- ANÓNIMO, *Poema de Gilgamesh*, estudio preliminar, traducción y notas de F. Lara Peinado, Tecnos, Madrid, 1988.
- ANÓNIMO, *Sagrada Biblia*, versión crítica sobre los textos Hebreo, Arameo y Griego, Biblioteca de Autores Cristianos, EDICA, Madrid, 1975.
- ANÓNIMO, *The Epic of Gilgamesh*, traducción al inglés, introducción y notas de M. Galfery Kovacs, Stanford University Press, Stanford, California, 1989.
- ANÓNIMO, *Tom Thumb*, (1630) en: [http://www.lib.rochester.edu/camelot/TT\(1630\).htm](http://www.lib.rochester.edu/camelot/TT(1630).htm).
- ANTONINO LIBERAL, *Metamorfosis*, Gredos, Madrid, 1989.
- APOLODORO, *Biblioteca Mitológica*, Akal Clásicos, Madrid, 1987.
- APOLONIO DE RODAS, *Las Argonauticas*, Cátedra, Madrid, 1986.
- ARISTÓFANES, *Birds*, Asis & Phillips, Warmister, 1987.
- ARISTÓTELES, *Investigación sobre los Animales*, Gredos, Madrid, 1992.
- ASCHAM, R., *The School Master*, en W.A. WRIGHT (ed.) *English Works*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970.

## BIBLIOGRAFÍA

- BACON F. *Essais, Civil and Moral* y *The New Atlantis*, Colección *The Harvard Classics*, nº. 3, Collier & Son, Nueva York, 1937.
- BACON, F., *Advancement of Learning, Novum Organum* en la colección *Great Works of the Western World*, nº 28, Encyclopaedia Britannica, Chicago, 1952
- BACON, F., *Ensayos*, Traducción de Luis Escobar Bareño, Aguilar, Buenos Aires, 1980.
- BACON, F., *Nueva Atlántida*, traducción, introducción y notas, con un estudio sobre la leyenda de la Atlántida de Emilio G. Estébanez, Grupo Cultural Cero, Madrid, 1985.
- BEER, E.S. DE (ed.), *The Correspondence of John Locke* , 8 vols., Clarendon Press, Oxford, 1979.
- BOREMAN, T., *Gigantick Histories* en:  
[http://www.princeton.edu/~cotsen/PDFs/pulc\\_05.pdf](http://www.princeton.edu/~cotsen/PDFs/pulc_05.pdf)
- BUNYAN, J., *Sighs From Hell*, en  
JohnBunyan/Sermons.Allegories/A.Few.Sighs.From.H
- CALÍMACO, *Himnos, Epigramas y Fragmentos*, Gredos, Madrid, 1981.
- CAMPANELLA, T., *La Ciudad del Sol*, traducción, introducción y notas de E. G. Estébanez, Mondadori, Madrid, 1988.
- CASTIGLIONE, B., *El Cortesano*, Cátedra, Madrid, 1994.
- CAXTON, W. (ed.), *Aesop Fables*, 1484 en:  
<http://www.mythfolkore.net/aesopica/caxton/>
- CHRÉTIEN DE TROYES. *Guillermo de Inglaterra*, Mondadori España, Madrid, 1991.
- CLARE, J. *Shepherd's Calendar* en <http://www.photoaspects.com/chesil/clare/>
- COMENIO, J. A., *Didáctica Magna*, Reus, Madrid, 1922.
- COMENIUS, J. A., *Orbis Pictus*, Edición facsímil de la primera edición inglesa de 1659, con una introducción de J.E. Sadler, Oxford University Press, Londres, 1968.
- CTNESIAS DE CNIDO, *Sobre la India* en GARCÍA MORENO, L. A. y GÓMEZ ESPELOSÍN, F. J. (eds.), *Relatos de Viajes en la Literatura Griega Antigua*, Alianza, Madrid, 1996.
- CYRANO DE BERGERAC, *Viajes a la Luna, Historia Cómica de los Estados e Imperios del Sol*, Espasa Calpe, Madrid, 1960



## BIBLIOGRAFÍA

- DEFOE, D., *Robinson Crusoe*, Norton, Nueva York, 1975.
- DEL VALLE, C., (ed.), *La Misná*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1997.
- DICEY & MARSHALL, (eds.), *Catalogue* en:  
<http://www.bham.ac.uk/DiceyandMarshall/catalogue.htm>
- ERASMO DE ROTTERDAM, *De la Urbanidad en la Manera de los Niños, De Civilitate Morum Puerilium*, Ed. Bilingüe , traducción de Agustín García Calvo, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985.
- ERASMO DE ROTTERDAM, *Educación del Príncipe Cristiano*, Tecnos, Madrid, 1996.
- ERASMO DE ROTTERDAM, *Obras Escogidas*, Aguilar, Madrid, 1964.
- FOX, J., *Books of Martyrs* en <http://ccel.org/f/foxe/martyrs/>
- GARCÍA MORENO, L. A. y GÓMEZ ESPELOSÍN, F. J. (eds.), *Relatos de Viajes en la Literatura Griega Antigua*, Alianza, Madrid, 1996.
- GIL, J. (ed.), *El Libro de Marco Polo y Las Apostillas a la Historia Natural de Plinio el Viejo*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.
- HARDY, W. J. et al (eds.) *Documents Illustrative of English Church History*, MacMillan, Nueva York, 1986.
- HARRINGTON, J. *La República de Océana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- HERÓDOTO, *Historia*, 3 vols. Gredos, Madrid, 1977.
- HOMERO, *La Ilíada*, Espasa- Calpe, Madrid, 1976.
- HOMERO, *Odisea*, Gredos, Madrid, 1982.
- JANEWAY, J., *A Token for Children* en:  
[http://www.calvaryroadbaptist.org/TokenIndex-james\\_janeway.htm](http://www.calvaryroadbaptist.org/TokenIndex-james_janeway.htm)
- JOHNSON, S., *A Dictionary of the English Language*, Times Books, London, 1983. Reproducción facsímil de la edición de Knapton, Londres, 1755.
- JUSTINO, S., *Apologías*, Aspes, Madrid, (s.f.).
- LATHAN, R. y MATTHEWS, W. (ed.). *The Diary of Samuel Pepys*, 11 vols., Bell & Hyman, Londres, 1970.

## BIBLIOGRAFÍA

- LOCKE, J. *Some Thoughts Concerning Education*, Oxford University Press, Oxford, 1989.
- LOCKE, J. *The Works of John Locke*, 10 vols., Scientia Verlag Aalen, Alemania, 1963. Edición facsímil de la edición de Londres de 1823.
- LOCKE, J., *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*, Orbis, Barcelona, 1985.
- LUCAS, C. J., *Our Western Educational Heritage*, The Macmillan Company, Nueva York, 1972.
- LUCIANO DE SAMÓSSATA, *Relatos Fantásticos*, introducción de C. García Gual, Mondadori, Madrid, 1991.
- LUTERO, M., *Obras*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1977.
- MILTON J., *Areopagitica* y *Tractate on Education*, colección *The Harvard Classic*, nº. 3, Collier & Son, Nueva York, 1937.
- MILTON, J., *De Educación*, Ed. De la Lectura, Madrid, 1925.
- MINUCIO FELIX, M., *El Octavio*, Aspes, Madrid, (s. f.)
- MONTAIGNE, M., *Ensayos*, 2 vols., Aguilar, Madrid, 1962.
- MONTAIGNE, M., *Essais*, 2 vols., Gallimard, Paris, 1962.
- MORE, T., *Utopia*, Yale University Press, New Haven, 1964.
- MULCATER, R., *Positions Concerning the Training Up of Children* (1581) en: <http://www.ucs.mun.ca/~wbarker/positions.html>
- NEWBERY, J. (ed.), *Goody Two Shoes* en: <http://www.chass.utoronto.ca/~cpercycourses/457Goody.htm>
- OPIE, I. y P. *Catálogo de la Colección Opie* en <http://www.bodley.ox.ac.uk/dept/scwmss/rarebooks/opie.html>
- PHILOSTRATUS THE ELDER, *Imagines*, Heinemann, Londres, 1960.
- PLATON, *El Banquete, Fedón, Fedro*, Labor, Barcelona, 1983.
- PLATON, *La República*, Alianza Editorial, Madrid, 1988.
- PLINIO EL VIEJO, *Historia Natural*, Gredos, Madrid, 1995 (libros I y II) y 1988 (libros III-VI)
- PLUVIO OVIDIO NASON, *Metamorfosis*, Espasa-Calpe, Madrid, 1982.
- QUINTILIANO, *Instituciones Oratorias*, 2 vols., Ed. Hernando S.A., Madrid, 1942.

## BIBLIOGRAFÍA

- RABELAIS, F. *Gargantúa y Pantagruel*, Bruguera, Barcelona, 1971.
- RHYS, E. (ed.), *A Century of English Essays: From Caxton to R.L. Stevenson*, Dent & Sons, Londres, 1929.
- ROUSSEAU, J. J. *Émile ou de l'Éducation*, Classics Garnier, Paris, 1957
- ROUSSEAU, J. J., *Emilio o de la Educación*, Fontanella, Barcelona, 1973, traducción de Antonio G. Vall.
- SOLINO, *Colección de Hechos Memorables o El Erudito*, Gredos, Madrid, 2001.
- SPENDING, J., LESLIE, R. y HEATH, D. D. (Eds.), *The Works of Francis Bacon*, 5 vols. Friederich Fromman, Stuttgart, 1962-3, reproducción facsímil de la edición de Longman, Londres, 1858.
- STRANGE, R., *Aesop's Fables* (1692), en:  
<http://www.mythfolklore.net/aesopica/lestrange>
- STURLUSON, S., *Textos Mitológicos de las Eddas*, Editora Nacional, Madrid, 1983.
- SWIFT, J., *Gulliver's Travels*, Penguin, Londres, 1987.
- TÁCITO, C.C., *Obras Completas*, Aguilar, Madrid, 1957.
- TRYON, T., *Some memoir of the life of Thomas Tryon, late of London, Merchant.*, en  
<http://www.tasc.ac.uk/histcourse/migrate/text/tryona.htm>
- VIRGILIO, *La Eneida*, Espasa-Calpe, Madrid, 1988.
- WILLIAMS, W.E. (ed.), *A Book of English Essays*, Penguin, Londres, 1956.

## COLECCIÓN OPIE

- ANÓNIMO, *An Abridgement of the New R.C. Campe*, J. Stockdale, 1789, 165 x 10'5 cm. OPIE A 221.
- ANÓNIMO, *History of Master Billy Frienly*, J. Marshall, s.f., circa 1787, 10'25 x 6'5. OPIE A 541.
- ANÓNIMO, *Jack and the Giants*, John White?. Newcastle.?, 1711-1730. OPIE C 946.
- ANÓNIMO, *Little Polite Tales, Fables and Riddles*, R. Balwin, Londres, 1749, 10 x 6'5 cm. OPIE C 133.
- ANÓNIMO, *Tales and Fables in Prose and Verse, the amusing instructor , or, Tales and Fables in prose and verse for the improvement of the youth: with useful and pleasing remarks on different branches of science, adorned with cuts*, W. Harris, Londres, 1769, 13 X 8'5 cm. OPIE A 98.
- ANÓNIMO, *The Gentleman and Lady's Key to Polite Literature or a Compendious Dictionary of Fabulous History*, T. Carnan & F. Newbery Junr., 1776, 14'5 cm, OPIE C 211.
- ANÓNIMO, *The Happy Family or Memoirs of Mr & Mrs Norton: intended to shew the delightgul effects of filial obedience*, J. Marshall and Company, c.a. 1786, 12'5 x 8'25 cm. OPIE A 525.
- ANÓNIMO, *The History of John Faustus*, encuadernado con *Aesop Fables*, s.l., c.a. 175?, OPIE C 31.
- BOREMAN, TH., *Gigantick Histories of the Two Famous Giants and other Curiosities in Guildhall*, Londres, impreso para Tho. Boreman, 1740, 6'3x 4'7 cm. OPIE H 12.
- BUNYAN, J., *The Pilgrim's Progress*, [abreviado], T. Goode, [s.f.] [c.185-], 6'25 x 4 cm. OPIE A 1286.
- BUNYANO, DON STEPHANO (pseud.), *The Prettiest Book for Children: being the history of the enchanted castle, situated in one of the fortunate isles, and governed by*

## BIBLIOGRAFÍA

- the Giant Instruction: written for the entertainment of little masters and misses*, E. Newbery, [s.f.], 11'5 x 7'75 cm. OPIE A 186.
- CAMPE, J. H., *The New Robinson Crusoe, an instructive and entertaing history, for the use fo children of both sexes*, 2ª edición, impreso para J. Stockdale, Picadilly, Londres, 1789. Ilustrado por John Bewick, 17'5 x 10'75 cm. OPIE A 219.
  - CERVANTES SAAVEDRA, M., *The Much-esteemed History of Don Quixote*, Woodgate and Brooks, [s.f.] 14'75 x 9 cm. OPIE A 231.
  - CERVANTES SAAVEDRA, M., *Lansgley's adventures of D. Quixote*, E. Langsley, Borough, [s.f.] 18'75 x 11'5 cm. OPIE A 1290.
  - CERVANTES SAAVEDRA, M., *The Entertaining History of that Famous knight, Don Quixote de la Mancha*,: with the humouros of his comical squire Sancho Panza. Translated by the order of the Emperor of Lilliput, for the amusement of his mercy little subjects, H. Turpin, Londres, 1776, 9 x 7'5 cm. OPIE A 232.
  - COLLINS, B. *A Pretty Book for Children*, Vol. I, [s.l.] 1789, 11'75 x 8 cm. OPIE B265.
  - COMENIUS, J. A., *Orbis Sensualium Pictus*, traducido por Charles Hoole, Aaron Ward, 1729, 10'5 x 10'5 cm. OPIE B 65.
  - COOPER, T., *The Child's New Plaything: being a spellingbook intended to make the learning to read a diversion instead of a task...* Londres, impreso para M. Cooper, 1743, 15'5 x 9 cm. OPIE G102.
  - DEFOE, D., *Life and Adventures of Robinson Crusoe*, J. G. Rusher, [s.f.], 9'5 x 6'5cm. OPIE A1296 (chapbook).
  - *Robinson Crusoe*, "sold by the bookseller", [s. f.], 16'5 x 10'25 cm. OPIE A1298 (chapbook).
  - *Robinson Crusoe*, Otley, Yorkshire, J. S. Publishing, [s.f.], 17 x 10'5 cm. OPIE A1299 (chapbook).
  - *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*, [s.l.] [s.f.], 17'5 x 11 cm. OPIE A1297 (chapbook).
  - *The Life and Surprising Adventures of Robinson Crusoe*, new edition, Glasgow, Lumsden [s.f.] 13'5 x 8'75 cm. OPIE A323.

## BIBLIOGRAFÍA

- *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*, Darton and Harvery, 1834, 14'5 x 9'5 cm. OPIE A 324.
- FENELON, François de Salignac de la Mothe, *Twenty-seven Moral Tales and Fables, French and English for the use of Schools...to which is prefix'd an Essay on the Nature of the Fable extracted from Mons. De la Motte*, J. Wilcox et al., Londres, 1729, 20'3 cm. OPIE C 98.
- FIELDING, S., *The Governess or Little Female Academy: being the history of Mrs. Teachum and her nine girls, with their nine days amusement: calculated for hte entertainment and instruction of young ladies in their education, by the author of David Simple*, "Printed for the author and sold by A. Millar in the Strand", 1749, 16'75 x 10 cm. OPIE A 454.
- LILLIPUTIUS GULLIVER (pseud.), *The Lilliputian Library, or, Gulliver's Museum: Containing lectures on morality, historical pieces, interesting fables, diverting tales, miraulous voyages, surprising adventures, remarkable lives, poetical pieces, comical jokes, useful letters: the complete forming a system of juvenile knowledge, for the amusement and improvement of all little masters and misses, whether in summer or winter, morning, noon or evening*, 10 vols., Londres, impreso para W. Domville, [c.a. 1780] 11 x 8'75 cm. OPIE A 513.
- LILLIPUTIUS GULLIVER (pseud.), *The Lilliputian Library, or, Gulliver's Museum: Containing lectures on morality, historical pieces, interesting fables, diverting tales, miraulous voyages, surprising adventures, remarkable lives, poetical pieces, comical jokes, useful letters: the coomplete forming a system of juvenile knowledge, for the amusement and improvement of all little masters and misses, whether in summer or winter, morning, noon or evening*, 10 vols., [s.f.] 10'25 x 8'5 cm. OPIE A 512.
- LITTLE JOHN (pseud.), *The History of Little Dick*, Harrison & Co., [s. f.] 11'5 x 7'75. OPIE A 540.
- NEWBERY J. (ed.), *Goody-Two Shoes*, Londres, 1766, 10 x 6'5 cm., OPIE A 495.
- NEWBERY, J. (ed.), *Prettiest Book for Children*, 11'5 x 7'75 cm. [s.l.][s.f.] OPIE A186.
- NEWBERY, J. (ed.), *The Twelfth-Day Gift*, Carnan and Newbery, 1770, 12 x 8'25 cm. OPIE A 1197.

## BIBLIOGRAFÍA

- SWIFT, J. Travels into Several Remote Nation s... ilustrado por C. E. Brocks, Mac Millan, 1894, 18 x 13 cm. OPIE 1146.
- Travels of Lemuer Gulliver, Gall and Inglis [s.f.] [c. 1871], 17'5 x 11'25 cm. OPIE A 1143.
- Pigmy Land, Treasure Trove Picture Books, Collins clear-type Press, [s.f.], 12'5 x 16'5 cm. OPIE A1147.
- Gulliver's Travels, New York, James Miller, [s.f.], 17'75 x 11'25 cm. OPIE A1142.
- Travels of L. Gulliver, Plymouth, Bird and Ackland, [s.f.], 14'5 x 9'25 cm. OPIE A1141.
- Gulliver's Travels, Webb, Millington and Co's. Penny Pictorial Library, nº 2. Yorkshire J.S. Publishing, [s.f.] 16'5 x 10'25 cm. OPIE A1390.
- Gulliver's Travels in the Kingdom of Lilliput, Nelson and Sons, Londres y Edimburgo, 28 x 22 cm. OPIE A51.
- The Adventures of Captain Gulliver in a Voyage to Lilliput, Glasgow, publicado por J. Lumsden and son, 183?, 12 x 8'9 cm. OPIE A1389.
- Adventures of Captain Gulliver in a Voyage to Lilliput, Edimburgo, impreso y publicado por G. Ross, [c. 1815], 10 x 6'5 cm. OPIE A1388.
- Gulliver's Travels, "Prince Charming Colour Books for Children", [s.f.], 21'5 x 15'8 cm. OPIE A50.

ANEXOS

## **ANEXOS**



## ANEXOS

He considerado interesante reproducir aquellas adaptaciones de Robinson Crusoe y Gulliver's Travels más frecuentemente citadas en las páginas anteriores, ya que son ejemplares difícilmente accesibles.

Debido al mal estado en el que se encuentran estos textos, es imposible contemplarlos directamente, salvo alguna exposición, como la que tuvo lugar en la Bodleian Library: "*Early Children's Books in the Bodleian Library*" (25 de septiembre al 20 de enero de 1996).

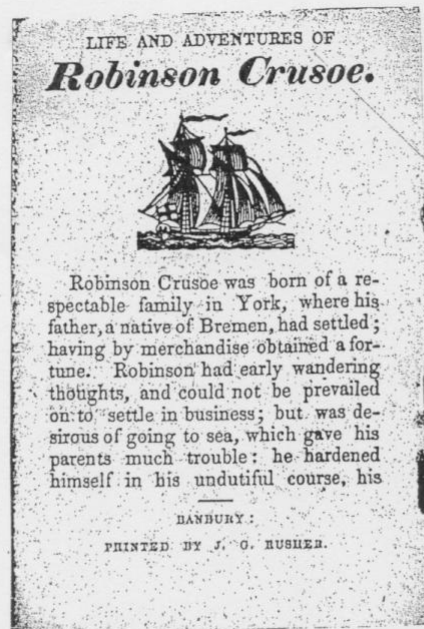
Las copias que aquí aparecen están hechas a partir de microfilms, por lo que las medidas no corresponden exactamente al original.

**OPIE A 1296**

*Life and Adventures of Robinson Crusoe*, J. G. Rusher, Banbury, s.f.  
[9,5 x 6,5 cm.]

R. W. Lovett (1991) nº 201. Lovett ofrece la fecha de 1814 como probable. Aunque escribe J. G. Rushes, se trata del mismo texto, ya que la descripción coincide con exactitud. V. E. Neuburg (1972) señala que los Rusher imprimieron entre 1808 y 1877; hay otro Rusher en Reading en 1804. También señala que es posible que estuvieran en Banbury antes de 1808, con lo que la publicación de este texto podría ser varios años anterior a la fecha que sugiere Lovett. Para más información sobre estos impresores, véase Neuburg (1968) pág. 42; también en pág. 25 podemos ver una interesante ilustración de esta imprenta.

Aunque en algunas páginas el margen no resulta totalmente legible, este ejemplar es más completo que Opie A 1297 y Opie A 1299. Tiene, además, el interés de que se ajusta totalmente al formato de los *chapbooks*, tanto en tamaño, como en número de páginas (16).



2

mother much indulged him, and both parents persuaded him to remain in that business, by which they had become rich. He was one day at Hull, with one of his companions, who was going to sea in his father's ship, and was easily persuaded to accompany him on a voyage, bound for London, on the first of September, 1651, without his father's knowledge. When out of the Umber, the sea ran mountains high, and Crusoe was sadly sick and sorry for his imprudence and disobedience. The waves appeared ready to swallow him, and he vowed that if it should please God to spare his life this voyage he would return to his father and mother, and live with them.

When his sickness wore off,  
He was jeer'd by the crew so;  
Till a storm did arise,  
Then in prayer was Crusoe.

3

Robinson at length became a Guinea trader, and bought enough gold-dust sufficient to realise £200; he was at length taken prisoner, near the Canary islands, by pirates, when he was taken to Sallee, by the Moors.

He was ta'en by a pirate,  
In slavery too; so  
Zury pushed off the ship's-boat,  
And escaped with Crusoe.

Crusoe was a good fisherman, so the Emperor sent him in a boat, with provisions, and nets to catch fish, and powder and shot and guns for shooting wild fowl, for the Emperor and his friends.

Robinson contrived on this occasion to put a quantity of food and water and other articles in the cabin, that, if he should escape, with his assistant Zury, they might be useful to them.

A Moor was soon desired to swim ashore, and the escape was effected.

Opie  
A1296



4  
A large lion was swimming toward the boat, when Crusoe shot him, and he swam back wounded to the shore where they dare not land, because of the noise of wild beasts, which came to drink of the water and wash in the stream. During the day time we filled our jars with water, killed hares and other animals we could find for food. We also killed a large lion, and a leopard, their skins were useful to sleep upon. We prevailed on some naked savages to supply us with food and water, and at length were taken on board a Portuguese vessel, and used most kindly. The captain purchased the boat and skins, and we sailed to the Brazils. I lived with the owner of a sugar plantation, and learned the art of making sugar; I planted tobacco and sugar canes, and prevailed on the captain on his next voyage to purchase in



England tools, cloths, stuffs, and other articles. I also purchased two slaves and a servant, and grew richer every year. Some merchants and myself fitted up a vessel for the purchase of slaves on the coast of Guinea, in which a violent hurricane drove us beyond our knowledge, the ship struck upon sand, and the sea broke over her: we took the ship's boat, which capsized, and I alone, was, after many perilous

6  
attempts to save myself, washed ashore on a steep rock, whence I had great difficulty to ascend, or escape; when I heartily thanked God for my deliverance. I found a spring of clear water to allay my parching thirst, and climbed a tree for my repose. The ship during the night had been driven near the rock from which I made my escape. I swam to the ship, and satisfied my hunger with provisions, made a raft with spars of wood, and landed what provisions or goods were in the ship: seamen's and carpenters' chests, nails, clothes, guns, pistols, powder, shot, swords, and other articles. I found no wild beasts to devour me, so built a hut in the hollow side of a rock, like the entrance of a cave, and piled the chests around, to secure me from the weather, and attacks from without, in closing about a 100 yards in breadth



and 200 yards descending to the sea, and ascended by a ladder from my abode. Many goats and wild pigeons were on the island, which I shot for food. Here I landed 30th of September, 1659, and had no other companion than two cats and a dog, I found in the ship. An earthquake sadly damaged my building and cave in the rock. I shook out an old bag of rubbish by the side of my cabin (containing pro-

8

bably a few seeds), and some time after the rainy season was surprised at seeing a few blades of corn springing up: by preserving the produce of which for future seed, I was years afterwards enabled to supply myself with bread. I was ill, and, during my illness, found a Bible in a seaman's chest, a very pleasant help in trouble; a source of peace and comfort.

After recovery, I went further from my habitation, and found some fine savannas, melons, grapes, cocoa, orange and citron trees, and limes; much of the fruit I put into my cot: I caught a young parrot, and taught it to speak; and found some hares, goats, pigeons, and turtles.

A tamed goat became one of my companions; my corn fields required much watching, to defend it from the hares and the birds, in which my dog



was of great service. I had difficulty in getting in my harvest. After this, I burned my clay-made articles, earthen pipkins, &c., and could dress my dinner tolerably well. My next harvest yielded 20 bushels of barley and 20 of rice. I made a rough boat out of a large tree, which I could not take to the sea; afterwards a smaller one, with which I had better success, or rather worse, for in it I was taken by the current farther

10

than I intended, and, but for the change of wind and current, might have been lost. I often visited my boat, and one day at noon was surprised at the print of a man's naked foot, larger than my own, on the shore, on the sand! I seemed thunderstruck — listened — looked — could hear or see nothing! I doubled my fortifications, loaded my muskets, planted new stakes, did every thing to add to my security, and put my goats in a new enclosure, in the middle of a wood.

I afterwards saw the shore spread with various parts of bodies, and the apparent remains of human sacrifice. Several parties of savages came after this. A ship was wrecked, and I went in my boat to examine the vessel, and took two chests, containing money, liquor, &c. Five canoes of savages came to the island, and I saw 30 dancing round a fire, and two poor

11



wretches dragged within the circle, one was knocked down, but the other ran swiftly towards me; three men pursued him, and I shot one of them, and knocked the other down with my gun, and beckoned to the pursued man to stop: this happened to be my man Friday, who afterwards lived with me as a faithful companion and servant for years. I taught him to speak to me, which was a comfort I had not enjoyed

12

for a long period. Friday became a good Christian and wished Crusoe to go to his country to teach vile mans to be good, sober, tame mans; to know God, and lead a new life. After Robinson had been 27 years upon the island, he one morning sent Friday to the shore to look for a turtle, who ran back to say 21 savages and 3 prisoners had arrived in three canoes! I gave Friday two fowling pieces, and loaded four muskets and two pistols, with my sword at my side, and Friday took the hatchet. I went up the hill, resolved to kill them, and ordered Friday to keep close and be silent, and do as I told him. I entered the wood, and bade Friday bring me word what they were doing; he informed me they were round the fire, devouring one of the prisoners, and that a bearded man lay bound on the ground, whom they would

13



kill next. As the savages were loosing the next man to murder him, we both fired, and killed three and wounded five; we again fired, and killed two; the others ran screaming about in terror. We then unbound their prisoner, gave him a sword and pistol, which he used violently against his enemies; Friday killed two, and but four escaped to sea in a canoe. In getting into one of their canoes to pursue them, Friday



14

ered his father at the bottom, tied and foot! their joy was excessive: ve him food and water, and with her released prisoner, who was a iard, I had an apparent kingdom, three dutiful subjects. Some after this an English ship anchored the island, the crew of which had nited and bound the officers, and ded to leave them on the island e return of the tide. The officers nder a tree, near Crusoe; and the regaled themselves at a distance; were soon asleep, when Crusoe Friday approached the officers and lered their assistance. Each officer the Crusoites were soon armed, killed those the captain said were most incorrigible, and the others ved for mercy; those left in the p were thankful to save their lives submission, and the Captain told

15



me the ship was my own, for his deliverance from death. Those whom the Captain could not again trust in the ship were put ashore, and Crusoe instructed them and his two subjects as to their living and defence.

Crusoe and his man Friday set sail with the Captain and such of his crew as he could depend on, arrived in England, and found two sisters and two of Crusoe's brother's children living; the

Captain presented him with £200. After this, Crusoe sailed to the Brazils, and recovered much of his property and plantations, and returned to England very rich. He sailed to his beloved island in a ship he had given to his nephew, and took many useful articles for the inhabitants, divided the island among them, and recommended religion and good fellowship as their guide.

After many perils and mishaps, in their passage to China, Siberia, Muscovy, and other places, they arrived at London on the 11th of January, 1705, in Crusoe's 72nd year of his age, when he retired to an estate in the country, and lived some years in peace, in the true worship of God, who had protected and delivered him out of all his troubles.

FINIS.



## OPIE A 1299

*Robinson Crusoe*, printed for the Booksellers, Otley, Yorkshire, J. S. Publishing, s.f. [17 x 10'5 cm.]

No figura en R. W. Lovett (1991). Es un poco más grande que el formato habitual de los *chapbooks*. Excepto la portada, es exactamente el mismo texto, ilustraciones incluidas, que Opie A 1298; aunque este último fue publicado en Londres “*by the booksellers*” y tiene un tamaño un poco menor (16'5 x 10'25 cm.)

V. E. Neuburg (1972) en pág. 48-9 defiende que muchos de los *chapbooks* impresos en Londres “*by the booksellers*” pueden haber salido de la imprenta de los Dicey:

*“So enormous was the Dicey output that many chapbooks printed in provincial towns in the eighteenth century were copies of those originally issued by the Dicey”.*

## ANEXOS

LIST OF BOOKS IN THIS SERIES.

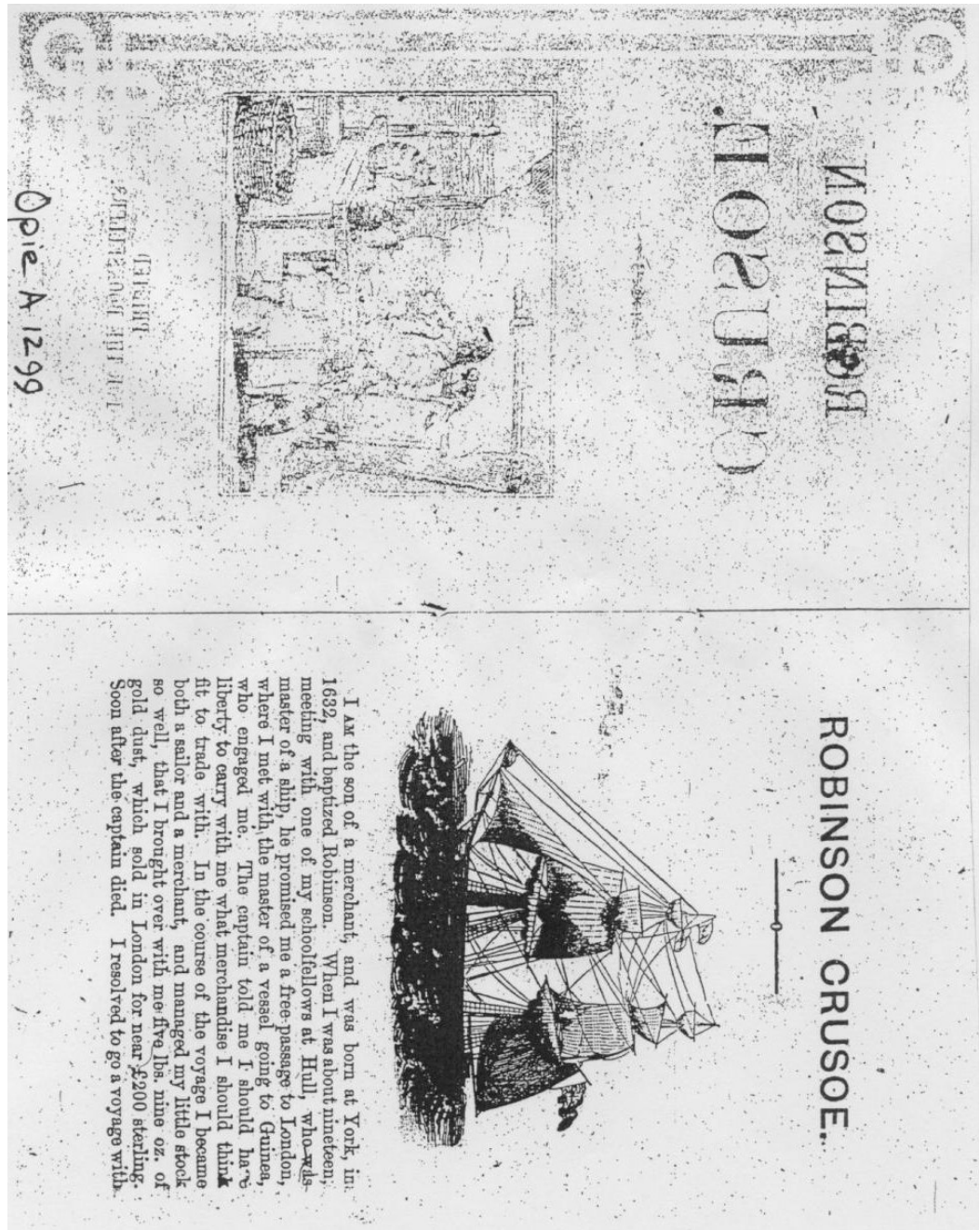
- 1—The History of Cinderella.
- 2—The History of Tom Thumb.
- 3—Hare and many Friends.
- 4—Entertaining Views.
- 5—Robinson Crusoe.
- 6—Jack the Giant Killer.
- 7—Little Red Riding Hood.
- 8—Scenes from Nature.
- 9—Dame Trot.
- 10—Mother Hubbard.
- 11—Capitals of Europe.
- 12—The House that Jack built.
- 13—Death & Burial of Cook Robin.
- 14—Cock Robin and Jenny Wren.
- 15—Old Man and his Ass.
- 16—Peter Brown.

OTLEY:  
Yorkshire J. S. Publishing & Stationery Co., Limited.

ROBINSON  
CRUSOE.

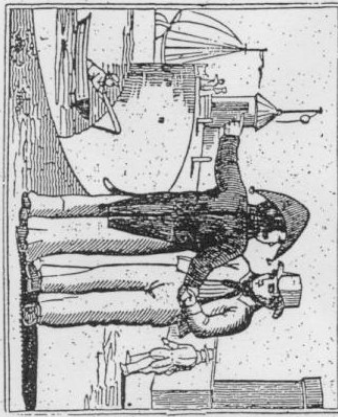


PRINTED  
FOR THE BOOKSELLERS.



2

his mate, who had got the command of a ship. As we were sailing towards the Canary Islands, we were chased by a Salée rover, she had eighteen guns, and we but twelve. About three in the afternoon we engaged, and several were killed on both sides; at length, overpowered by numbers, we were compelled to submit, and were carried into Salée. The mariners were sent to be sold; but the pirate captain, taking a particular liking to me, kept me for his own slave.



I managed to escape from him, and got on board a Portuguese vessel, which landed me at the Bay of All Saints. I there engaged with a planter, in whose service I continued till I purchased a plantation, and, by industry, made very considerable improvements, and began to thrive.

Wealth now began to flow in upon me. I lived very happily some years in the Brazil, and learnt the language; several of the most eminent merchants of St. Salvador, to whom I recited the circumstances of my two voyages to Guinée, and the immense profits made from trading in those parts, declared, if I would go as their supercargos, I should

3

share equally with them in the profit. I consented to this proposal, on condition they would manage my plantation in my absence. A ship being properly fitted out, I sailed Sept. 1, 1659, steering northward. In a few days we were overtaken by a terrible tempest. In this distress, one of our men, cried out, 'Land, land!' That very moment our ship struck upon sand, and we expected we should be immediately lost. Hauling out the long boat, eleven of us got on board of her, the tempest was so violent that the boat could not live. In about two leagues a wave asfern overset

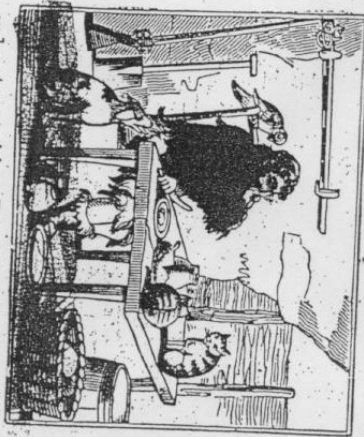


the boat. During the time I was struggling in the water, all my companions were lost; the wave abated its force, and in retiring had thrown me on shore. I got on my feet, and in retiring had thrown me back; and though I made lest another wave should carry me back; and though I made the utmost expedition I was unable. Another came, which threw me with such force against a rock as made me senseless. Keeping fast hold of the rock, enabled me to get on shore. Next day, it being calm weather, necessity impelled me to risk all hazards to get on board the ship. I found



all the provisions were in good condition, and nothing wanting but a boat to convey them on shore. I constructed a raft, and laid all the boards I could find on it, then lowered down three chests, and filled them with provisions, working tools, firearms, powder, and bullets, and I landed my effects very safely.

I made a little tent, and fortified it securely against any attempt from man or beast; then charging my firearms, I laid down and slept as comfortably as ever I had done at home. Eleven days had elapsed since I had been on this



island, and a storm arising, I perceived in the morning that the ship was lost.

Considering myself now as king of the island, I every day took out my gun, and killed whatever appeared to me to be eatable. Fearing I might lose my reckoning, or forget the Sabbath, being in want of pen, ink, and paper, I carved on a post, in large letters, which I set up in form of a cross, on the identical spot where I landed,—‘I came on shore, September 30th, 1650.’ On each succeeding day I cut a

notch on this post. And that for Sundays twice the length of the others, and the notch for the first day of the month twice as long as the notch for Sundays. Thus I kept my account of time. There were a dog and two cats on board the ship, which I made joint tenants with me. A whole year elapsed before I had completed my habitation.

Some land which lay behind my castle, appeared proper for the purpose of tilling. I hedged it in to secure it from the vermin; and was rewarded by an ample increase, which not only enabled me to make my bread, but from its prospect



of continuance, encouraged me to eat without dread of future want. I supplied my want of clothes by the help of goat-skins.

Early in the morning of the 23rd of April, I discovered five canoes on shore on my side of the island. Arming myself, I went to the top of my prospect-hill, from whence I observed about thirty savages dragging two unhappy men on shore, one of whom they knocked down, and after shockingly mauling him devoured him.



6

The other, expecting the same fate, on a sudden ran, and made towards a small creek. I put myself between the pursuers and their prey. The first of his pursuers I knocked down, and at the other I let fly and killed him. I made signs to him to come to me, which he obeyed, throwing himself at my feet, and putting one of my feet upon his head, I took him to my cave, and permitted him to lie down on some straw.

Next morning I took him out with me, and called him Friday, in honour of the day I effected his deliverance.



Friday soon acquired English enough to be very conversable. Friday one morning returned in the utmost fright, exclaiming, "O master, master, bad news, four canoes upon coast, come to look for poor Friday, kill you as well as me." There was no time to be lost. We loaded our arms, and put ourselves in the best posture of defence. I mounted a hill, and perceived there were nineteen savages, and three prisoners, who, from the manner in which they were treated, seemed destined to be devoured. Amongst the prisoners

7

was a white man; I determined to effect his rescue or perish in the attempt. We approached them unobserved, and took aim so well, that we killed four, and wounded two or three more. They fled with the utmost precipitation. We immediately unbound the victim, and helped him up, but he could neither stand or speak. I ordered Friday to speak to him in his own language, and assure him of our friendship. He did so; and now, reader, judge, if you can, with what emotions the soul of poor Friday must have been

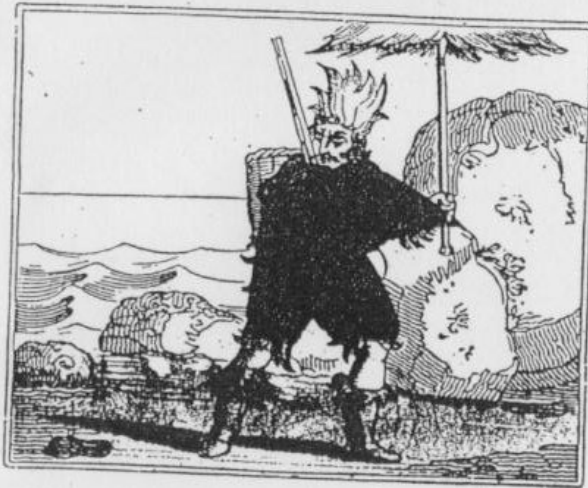


agitated, when he discovered that the object of his care was his own father.

I now renewed my intention of taking a voyage to the continent. Friday's father assured me that I should meet with good treatment from the natives; and the Spaniards whom I had rescued, offered to go over with him beforehand to settle matters for my reception. I therefore despatched my two ambassadors.

Friday one day ran hastily to me exclaiming, "They are come, they are come!" I perceived at the distance of

about a league and a half, a boat standing in for shore. By the help of my glass, I soon discovered they were not my ambassadors, but conjectured they belonged to a ship anchored at some distance, which appeared to be English built. Four men leaped on shore, bringing two with them who appeared to be prisoners. Waiting, therefore, till I judged the sailors were taking their repose, I approached the two unhappy men; one of them said, "I was master of the ship which lies yonder at anchor: my men mutinied, and we think it a favour that they spared our lives, and



put that passenger and myself on shore, though if the villains could be secured, we are well assured that the rest would return to their duty." We resolved on an immediate attack. The two men fired, and fortunately killed the ringleader, and wounded another; the rest cried for quarter. We resolved to leave them in possession of the island, and that I should return with the captain to England. Taking with me poor Friday, &c. We landed in England, June 11, the year following, having been absent thirty-five years.



## OPIE A 512

*The Lilliputian Library, or, Gulliver's Museum: containing lectures on morality, historical pieces, interesting fables, diverting tales, miraculous voyages, surprising adventures, remarkable lives, poetical pieces, comical jokes, useful letters: the complete forming system of juvenile knowledge, for the amusement and improvement of all little masters and misses, whether in summer or winter, morning, noon or evening, by Lilliputius Gulliver, impreso para W. Domville, Londres, s.f. [10'25 x 8'5].*

Son un total de diez volúmenes. La adaptación de la obra de Swift se encuentra en el volumen II. “*A Curious Collection of Voyages and Travels. Performed by Illustrious Adventurers*”, junto con las siguientes narraciones: “*Voyage to Angelica*”, “*Journey to Old Zigzag*” y “*Voyage of Tommy Goodluck*”.

No figura la fecha en esta edición, pero hay otra copia de 1780. En H. Teerink (1963) no aparece esta edición, pero sí otra publicada en Berlín en 1782 “*sold by Chr. Fridr. Himburg*”, nº 323.

Además de estar dirigido específicamente a los niños, tiene el interés añadido de que aparecen los dos primeros viajes: a Lilliput y Brobdingnag.

THE  
LILLIPUTIAN LIBRARY;  
OR,  
GULLIVER'S MUSEUM.

CONTAINING,

Lectures on Morality.	Surprising Adventures.
Historical Pieces.	Remarkable Events.
Interesting Fables.	Political Pieces.
Diverting Tales.	Comic Jokes.
Miraculous Voyages.	Useful Letters.

The Whole forming a complete System of  
JUVENILE KNOWLEDGE,

For the Amusement and Improvement of  
All little MASTERS and MISSES,  
Whether in Summer or Winter, Morning, Noon, or  
Evening.

---

By LILLIPUTIUS GULLIVER,  
Citizen of Utopia, and Knight of the most noble Order of  
Human Prudence.

---

In Ten Volumes, Price Five Shillings.

---

V O L. I.

---

L O N D O N :

Printed for W. Dombelle, under the Royal Exchange; and Byfield  
and Hatchfurther, at Charing Cross.

---



---

P R E F A C E.

**I** SHALL appropriate this volume entirely to Voyages and Travels, being such as cannot fail to amuse and improve my little pupils and readers, as they will from hence learn, that whatever difficulties and dangers may befall them in the course of this life, so long as they shall continue good and virtuous, God will most certainly assist them to rise above them.

The first Voyage is that of Gulliver to Lilliput, and Brobdingnag, extracted from the writings of the great Dean Swift. What we have before said of fairy-tales, may be, in some measure, applied to this. The frontispiece represents Gulliver standing on the shore, and ready to embark on board his ship.

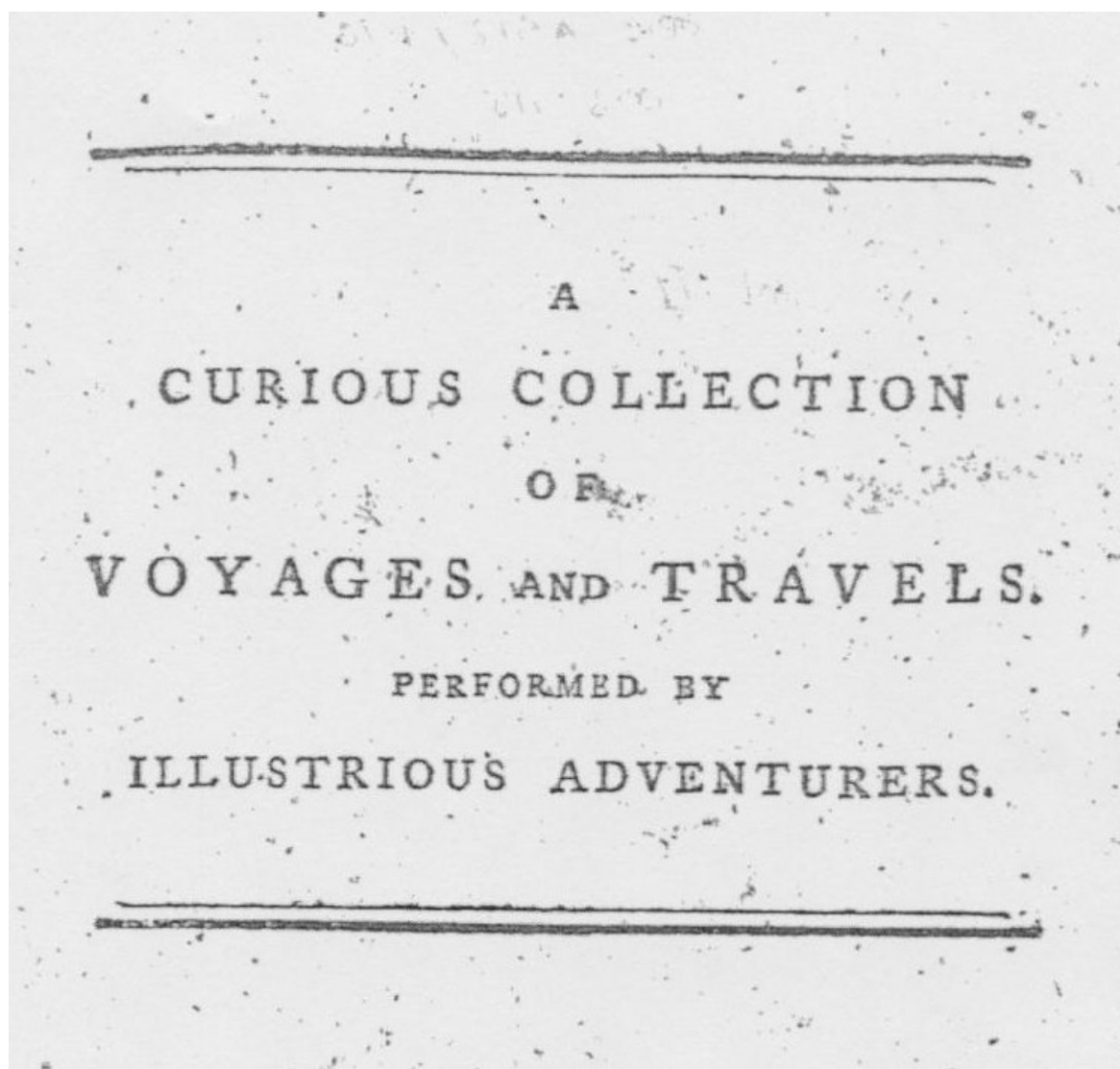
A 4

## ADVERTISEMENT.

*THE* price of a complete set of this work, in Ten Volumes, is Five Shillings; but, for the convenience of those little Masters and Misses, whose finances may not admit of expending so capital a sum at once, they may be supplied with one or more volumes, weekly or monthly, till the whole work is completed, at Six-pence each.

N. B. This work is printed in such a manner, (like the Spectators) that one volume does not depend upon another; so that little Misses or Masters may be supplied with any one or more volumes of this valuable collection, without being obliged to purchase the whole.





---

A  
CURIOUS COLLECTION  
OF  
VOYAGES AND TRAVELS.

---

*Gulliver's Voyage to Lilliput and Brobdingnag.*

C H A P. I.

MY kind and dear relation, Mr. Gulliver, was early in his life sent to the University of Cambridge, where he very closely pursued his studies for three years; but the charge of maintaining him being too great for his father's narrow fortune, he was bound apprentice to a surgeon in London. What little money he got, he laid out in learning navigation and mathematics, as he always fancied he should be a great traveller. When his time was expired, he left London, and studied physick two years at Leyden in Holland.

A 5

Soon

10

*Voyages and Travels.*

Soon after his return from Leyden, he was recommended to be surgeon to the *Swallow*, Captain Abraham Parnell commander, with whom he made a voyage or two into the Levant, and other parts.

He was surgeon successively to two ships, and made several voyages to the East and West Indies, by which he made some addition to his fortune.

He sailed from Bristol on the 4th of May, 1699, on a voyage to the South-seas, in the ship *Antelope*. The voyage was at first very prosperous; till, leaving those seas, and steering their course towards the East Indies, they were driven by a storm to the northward of Van Diemen's land. Twelve of the crew were dead by hard labour and bad food, and the rest were in a very weak condition.

On the 5th of November, (the beginning of summer in those parts) the weather being hazy, they espied a rock within a cable's length of the ship; and the wind being strong, they immediately split upon it. Mr. Gulliver, and five of the crew, heaved out the boat, and made a shift

*Voyage to Lilliput.*

11

a shift to get clear of the ship and the rock. They rowed till they could work no longer; and then, trusting to the mercy of the waves, in about half an hour the boat was overfet by a sudden squall from the north. What became of the other seamen, Mr. Gulliver knew not; but he swam with wind and tide, and often in vain let his legs drop, in hopes of feeling the bottom; at last, when he was almost ready to expire, he found himself within his depth; and the storm being greatly abated, he walked above a mile before he reached the shore. He then advanced near half a mile up the country, but could not discover either houses or inhabitants. He laid down on the grass, which was very short and soft, and slept about nine hours. He awaked just at day-break; and upon attempting to rise, he found that he could not stir; for, as he laid on his back, he found his arms and legs fastened to the ground; and his hair, which was long and thick, tied in the same manner. In a little time he felt something alive moving on his left leg, which advanced almost up to his chin, when bending his

A 6

12

*Voyages and Travels.*

his eyes downwards, he perceived it to be a human creature, not six inches high, with a bow and arrow in his hand, and a quiver at his



back. He then felt at least forty more following the first; and being greatly astonished, he roared so loud, that they all ran back in a fright; and some of them broke their limbs by leaping from his sides to the ground. They soon

*Voyage to Lilliput.*

13

soon after returned; and one of them, who ventured to get a full sight of his face, with the greatest astonishment cried out, *Hakinak Degul*. He did not understand their language; and by often struggling to get loose, he at last wrenched out the pegs and strings by which he was fastened to the ground, and so far released his hair, that he could turn his head sideways; upon which the creatures ran off a second time, with a great shout. Soon after one of them cried out aloud *Telgo Phonac*; when instantly Mr. Gulliver perceived some hundreds of arrows discharged upon his hands and face, which pricked him like so many needles, and gave him so much pain, that he strove again to get loose; some of them attempted to stab him in the side with their spears, but they could not pierce his buff waistcoat. When the people observed that he laid quiet, they discharged no more arrows. He saw them busy in erecting a stage at a little distance, about a foot and a half high; which they had no sooner finished, than four of them ascended it by a ladder. One of them, who seemed to be a person of quality,



quality, was taller than those who attended him; one of whom held up his train, and was about four inches high. He cried out three times, *Langre Debul San*; on which they cut the strings that bound the left side of his head. The little monarch made an oration, not one word of which Mr. Gulliver could understand; he observed, however, many signs of threatenings, and others of promises, pity, and kindness; and he answered by motions of submission and friendship. Being almost famished with hunger, he put his finger frequently to his mouth, to signify to them that he wanted food. The *Hurgo* (for so they called a great lord) understood him very well; he descended from the stage, and ordered several ladders to be placed against Mr. Gulliver's sides, by which above a hundred of the people mounted, and walked towards his mouth, laden with baskets of meat; there were shoulders, legs, and loins, shaped like those of mutton, but smaller than the wings of a lark. He eat two or three of them at a mouthful, and took three of the loaves (which were as big as a musket bullet)

bullet) at a time. The inhabitants were nished at his bulk and appetite; and, on making a sign for drink, they flung up on their largest hogheads, rolled it towards hand, and beat out the top. He drank it at a draught, for it did not hold half a p and tasted like Burgundy. They afterwards brought a second hoghead, which he also spatched; and, calling for more, found that he had no more to give him. When he had done these wonders, they shouted for joy; and, at warning the people on the ground, the king desired he would throw the empty barrels as far as he could; and when they saw the vessels in the air, there was an universal shout *Hekinah Degul*.

Mr. Gulliver could not help wondering at the intrepidity of these diminutive mortals who ventured to mount and walk upon his body, while one of his hands was at liberty without trembling at the very sight of so prodigious a creature as he must appear to them. After some time, an ambassador from the king appeared before him, who, producing his credentials

credentials under the royal seal, spoke about ten minutes without any sign of anger, and yet with great resolution; pointing often towards the metropolis, which was distant about half a mile, whither it was his majesty's pleasure that he should be conveyed. Mr. Gulliver made signs, that he should be glad to be released; and the ambassador understood very well what he meant, for he shook his head by way of disapprobation, and signified that he must be carried as a prisoner; he therefore gave tokens that they might do what they would with him; whereupon the *Hurgo* with his train withdrew with cheerful countenances: Soon after the people shouted out *Peplom Selau*; and he felt the cords so relaxed, that he was able to turn upon his right side. They then rubbed his hands and face with an ointment which took off the smart of their arrows; and this circumstance, added to the plentiful meal he had made, caused him to fall fast asleep.

The king immediately set five hundred carpenters to work, to prepare an engine by which he might be conveyed to the capital. It was

was a wooden frame, three inches high, seven feet long, and four broad, and moved upon twenty-two wheels. It was brought close to Mr. Gulliver's side as he laid. To raise so immense a creature upon this vehicle, eighty poles, each of a foot high, were erected; and very strong ropes, of the bigness of packthread, were fastened by hooks to many bandages, which the workman had girt round his neck, hands, body, and legs. Nine hundred of the strongest men were employed to draw up these cords, by pullies fastened on the poles, and in a few hours he was raised, and flung into the engine, and tied down. All this Mr. Gulliver was told afterwards; for, while the whole operation was performing, he laid fast asleep, by the force of a medicine that had been purposely infused in the wine he had drank. Fifteen hundred strong horses, about four inches and a half high, were yoked to the machine, and had much ado to drag it along.

They made a long march this day, and Mr. Gulliver was guarded in the night by five thousand men on each side, one half of them with torches,



torches, and the other half of them with bows and arrows, ready to shoot him if he offered to stir. Early the next morning they continued their march, and at noon arrived within two hundred yards of the city gates.

The carriage stopped near an old temple, the largest in the kingdom, but which, on account of a murder having been committed therein, was never frequented. In this edifice it was agreed Mr. Gulliver should lodge. The gate was four feet high and two feet wide, and on each side were four windows. To this temple he was fastened by ninety-one chains, which were fixed to his leg by thirty-six padlocks. Just opposite stood a famous turret, five feet high; to the top of which, the emperor and many lords ascended, for the sake of seeing so large a monster; vast numbers of people came also upon the same errand; and when the workmen found that they had thoroughly secured him, they cut all the strings with which he was bound; and upon his rising upon his legs, they shewed the greatest marks of wonder and astonishment.

Mr.

Mr. Gulliver was no sooner on his legs, than he was pleased with beholding the prospect of the country, large fields of lory feet square; woods, at least sixty feet long; and tall trees, almost seven feet high; and the city on the left hand, which looked like the view of London in a raree-show.



The

The emperor having descended from the tower, came forward, with the queen, and many ladies, to examine Mr. Gulliver more minutely. He had ordered his cooks and butlers to prepare ten waggon loads of meat, and ten of wine; and he and his attendants sat at some distance to see him dine. He suffered Gulliver to take him up into the palm of his hand, after having drawn his sword to defend himself if he should not be used kindly. The emperor spoke often to Mr. Gulliver, and Mr. Gulliver as often answered him, but all to no purpose, for they could not understand one another. When the court withdrew, he was left with a strong guard, to prevent the impertinence of the rabble, many of whom, supposing he would devour all the victuals in the country, had the audacity to shoot their arrows at him; but the colonel ordered six of them to be seized, and delivered into his hands; they were immediately bound, and pushed towards him; he placed them upon his right hand, and made a sign as if he would eat them up alive; they were greatly affrighted, and

and squalled terribly when they saw him take out his knife, but afterwards looking mildly, and cutting the strings with which they were bound, he placed them gently on the ground, and away they ran as fast as they were able. This mark of clemency was represented much to his advantage at court.

For a fortnight he laid upon the naked pavement of his house, which was smooth stone; during which time six hundred beds were brought in carriages, and worked up within the building; one hundred and fifty were sown together in breadth and length; and these were four double, which, however, was barely sufficient to relieve him from the hardness of the floor; and in the same manner also, he was provided with sheets, blankets and coverlids.

The emperor, however, had frequent councils concerning him; the court apprehended his breaking loose, that his diet would be very expensive, and might cause a famine. Sometimes they determined to starve him, or to shoot him in the face and hands with poisoned arrows; but again they forbore, that the stench

of

22 *Voyages and Travels.*

of so large a carcase might produce a plague in the land. In one of these consultations, an officer of the army went to the council chamber, and gave an account of his behaviour to the six criminals just mentioned, which worked so favourably on the mind of his majesty, that he issued orders for all the villages within nine hundred yards round the city, to deliver in every morning six beeves, four sheep, and a proper quantity of bread and wine for his subsistence, for all which they were paid by the treasury board. Six hundred domesticks were also allowed him, upon board wages, who lived in tents on each side of the door of his house. Three hundred tailors were employed in making him a suit of clothes. Six men of learning attended to teach him their language; and the emperor's horses and troops frequently exercised near him, to accustom them to so huge a sight. He soon learned enough of the language to acquaint the king of his great desire of liberty, which he repeated on his knees; but the mighty monarch informed him, that that request could not be granted without the advice

*Voyage to Lilliput.*

23

advice of council, and that he must *swear peace with him and his kingdom*; and further advised, that by his discreet behaviour, he might obtain the good opinion of him and all his subjects.

He next desired that certain officers might search him, for probably he might have weapons about him which might be dangerous to the state. To this Mr. Gulliver consented; he took the two officers in his hand, and put them first into one pocket and then into another. These gentlemen set down in writing every thing they found; and after putting them safely on the ground, they presented the inventory to the emperor, which was as follows:

In the right-hand coat pocket, we found a large piece of coarse cloth, large enough for a floor cloth to the chamber of state. In the left pocket, a silver chest, with a cover of the same metal; we desired to see it opened; and on our stepping into it found ourselves mid-leg deep in a sort of dust which made us sneeze wonderfully. In the right waistcoat pocket we found a number of white thin substances folded, about

5

and

24 *Voyages and Travels.*

the bigness of three men, tied with a cable, and marked with black figures. In the left, an engine, from the back of which were extended a row of long poles resembling palisades. In the right-hand breeches pocket, we saw a hollow pillar of iron, about the length of a man, fastened to a strong piece of timber, larger than the pillar; on one side of which were huge pieces of strong iron, sticking out; and in the left pocket, another engine of the same kind. In a smaller pocket of the right-hand, several pieces of white and red metal, of different sizes; some of the white ones were so heavy, that we could hardly lift them. In the left pocket, were two strange engines, with one of which he told us he shaved himself, and that with the other he cut his victuals. There were two other smaller pockets, from one of which he took a large globe, half silver, and half of some transparent metal; this he put close to our ears, and we were surprised with a noise as loud as the fall of a water-mill; this engine he called his oracle, and said it pointed out the time of every action of his life; we

*Voyage to Lilliput.*

25

therefore presume it is the god that he worships. From the left fob he took out a net, large enough for a fisherman; in this were several pieces of yellow metal, which, if they be real gold, are of more value than all the wealth in your majesty's coffers.

Round his waist was a belt made of the skin of some unknown animal, from which hung a sword, the length of nine men; on his right side was a bag, containing two cells, in one of which were several balls as big as a man's head, and which we were scarce able to lift; the other was filled with black grains, about fifty of which we could hold in the palms of our hands.

When this inventory was read over, the king desired Mr. Gulliver to give up the several particulars; he therefore first took his scimitar out of the scabbard, and waving it backward and forward, the reflection of the sun greatly dazzled the eyes of the beholders. The next thing he demanded, was one of the hollow iron pillars; Mr. Gulliver took it out of his pocket, and charging it with powder only, he let it off in the air; on which hundreds of the

Lilliputians fell on the ground as if they had been dead, and even the emperor was greatly confounded. His pistols were then delivered up, together with the pouch of powder and bullets, after begging that the former might be kept from the fire, for fear his imperial majesty's palace might be blown into the air. The emperor being desirous of seeing his watch, two of the yeomen of the guards flung it across a pole, as the draymen do a barrel of beer in England; and he and the learned men were amazed at the noise it made, and at the motion of the minute hand. His money, knife, razor, comb, &c. were then given up. The scimitar, pistols, and pouch were conveyed by broad-wheel waggons to the king's stores, but the rest of the things were restored.

Mr. Gulliver's gentle behaviour gained the good opinion of the emperor, the army, and the people in general; they became less apprehensive of danger from him, and at last the boys and girls would dance country dances on the palm of his hand as he laid on the ground, or play at hide and seek in his hair.

## C H A P. II.

THE emperor at length mentioned his intentions of releasing Mr. Gulliver in the cabinet, where, after some opposition, the following preliminaries were drawn up for their mutual interest and security.

His sublime majesty proposeth to the *Man-mountain* the following articles; which, by a solemn oath, he shall be obliged to perform.

1<sup>st</sup>, He shall not depart without licence.

2<sup>dly</sup>, He shall not come into the metropolis without leave.

3<sup>dly</sup>, He shall confine his walks to the high roads, and not lie down in any meadow or corn-field.

4<sup>thly</sup>, He shall take care not to trample upon any of our subjects, their horses or carriages.

5<sup>thly</sup>, If an express requires extraordinary despatch, he shall be obliged to carry in his pocket the messenger and horse, and return them safe and sound.

6<sup>thly</sup>, He shall be our ally against our enemies.

7<sup>thly</sup>, He shall be aiding and assisting to our workmen, in raising certain great stones for covering the park walls, and other royal buildings.

Lastly, That upon the ratification of these articles, he shall have a daily allowance of meat and drink sufficient for the support of seventeen hundred and twenty-four men.

As soon as Mr. Gulliver had sworn to, and subscribed these articles, his chains were unlocked, and he was at full liberty; he immediately made his acknowledgement by prostrating himself at his majesty's feet. The emperor graciously ordered him to rise; and after many expressions of friendship, told him, that he hoped he would prove an useful servant, and deserve the favours he had already, or might hereafter confer upon him.

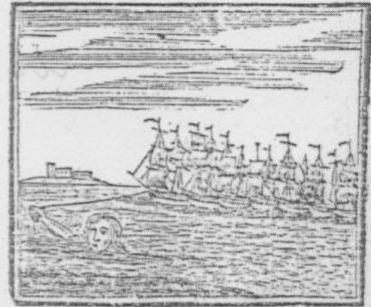
The wall of the city of Milendo is two feet and a half high, and seven inches broad, so that a coach may be driven upon the top of it, and there are strong towers at the distance of every ten feet. Mr. Gulliver easily strode over the wall, and went carefully through the principal

principal streets in his waistcoat only, for fear the skirts of his coat might damage the roofs and eaves of the houses. The garret windows, and the tops of house, were so crowded with spectators, that Mr. Gulliver imagined the city must contain at least five hundred thousand souls. Some of the houses are five stories high, the markets well provided, and the shops very rich. The city is an exact square of five hundred feet. Two great streets, which divide it into quarters are five feet wide; the lanes and allies are from twelve to eighteen inches. The emperor's palace, which is in the centre, is inclosed by a wall two feet high; the outward court is a vast square of forty feet, and here stand the royal apartments. These, Mr. Gulliver, by lying down upon his side, and applying his face to the windows, had the pleasure of viewing, and he found them more splendid than could be imagined. He saw the empress and the young princess in their several lodgings, and her majesty was pleased to put her hand out of the window for him to kiss.

Mr. Gulliver having been informed by the king's

king's secretary that they were going to war with a neighbouring nation, communicated to the emperor a project he had formed of seizing the enemy's whole fleet while it lay at anchor in the harbour, and ready to sail with the first fair wind. The depth of the channel that divided the two islands of Lilliput and Blefuscu, with whom they were going to war, was, in the middle, about six feet; and, after being provided with a proper quantity of cables, as thick as packthread, and bars of iron as thick as knitting needles, which he bent into the form of a hook, Mr. Gulliver, in his leather jacket only, waded about thirty yards into the sea; when being cut of his depth, he swam till he felt the bottom on the opposite shore. The enemy were so frightened, that they all quitted their ships and made towards the shore. Mr. Gulliver then took out his tackle, fasten'd a hook at the prow of each ship, and then tying all the cords together, began to pull, but not a ship would stir, for they had all good anchorage. He therefore took out his knife, and resolutely cut all their cables. In executing this,

this, however, he received a prodigious number of wounds in his hands and face, from the arrows of the enemy. He then took up the cords to which his hooks were tied, and with great ease drew fifty of the enemy's men of war after him.



The emperor, with his attendants, stood on the coast, expecting the issue of this adventure. They

B 4

They saw the ships move, but could not discern Mr. Gulliver, who was up to his chin in water. They concluded him to be drowned, and that the enemy's fleet were approaching in a hostile manner. However, as the sea became shallower and shallower every step, he was soon within hearing; and then holding up the end of the cable by which the fleet were fastened together, he cried aloud, *Long live the most puissant emperor of Lilliput!* He was received at his landing with great encomiums, and created a *Nardic*, which is the highest title of honour.

His majesty desired that Mr. Gulliver would take some future opportunity of bringing all the rest of the enemy's ships into his ports; and his ambition was so great, that he seemed to think of nothing but reducing Blefuscu to a province. Mr. Gulliver, however, boldly protested, that he would never be an instrument of bringing a brave and free people into slavery.

This open declaration, however, was at first productive of dislike in the emperor, and after-

wards of hatred. From this time an intrigue began between his majesty and his ministers, that had like to have ended in poor Gulliver's destruction.

Soon after the seizure of the Blefuscu fleet, ambassadors were sent from that nation with humble offers of peace. After the treaty was ratified, their excellencies paid a visit to Mr. Gulliver; they complimented him upon his valour and generosity, and in the name of their emperor invited him to pay a visit to their kingdom. Accordingly, the next time he saw the emperor, he desired leave to wait on the Blefuscu monarch, which he granted indeed, but in a very cold manner; for Flimnap and Boigolam had represented his intercourse with the ambassadors as a mark of disaffection.

It was not long, however, before he had an opportunity of doing, as he thought, to signal a service as would have put aside all suspicions of his fidelity. He was alarmed at midnight with horrid cries; and several of the courtiers intreated him to repair immediately to the palace, for her majesty's apartments were on fire, by

B 5

by the carelessness of a maid of honour, who fell asleep while she was reading a romance, Mr. Gulliver got up, and made the best of his way to the metropolis; he might easily have stifled the fire with the flap of his coat, but that, in his haste, he had unfortunately left behind him. The case was truly deplorable. Mr. Gulliver had, however, drank plentifully of wine; and this, by his coming very near the flames, and by his labouring to quench them, began to operate, and was voided in such a quantity, and was so properly applied, that in three minutes the fire was totally extinguished. By the laws of the realm, however, it was a capital offence for any person to make water within the precinct of the palace; and Mr. Gulliver was informed, that the emperor would rather that the palace had been burnt to the ground, than he should have made use of such filthy means of extinguishing the fire; and as for the empress, she could never be persuaded to live in her apartments afterwards, and privately vowed vengeance against Gulliver.

THE common size of the natives is about six inches, and there is the same proportion in all their animals, plants, and trees: their horses and oxen are four or five inches high; the sheep an inch and a half; their geese the bigness of a beetle, and so on. Their tallest trees are about seven feet high, and a good handsome cabbage is about as big as a common horse-bean.

Their manner of writing is very peculiar, being neither from the right hand to the left, nor from the left hand to the right, nor from the top to the bottom; but assant from one corner of the paper to the other, as the ladies of England generally write.

Mr. Gulliver's suite of servants was very numerous: he had three hundred cooks to dress his victuals. He used to place twenty waiters upon the table, and a hundred more attended on the ground, some with dishes of meat, and some with wine. A shoulder of mutton was one mouthful, and a barrel of liquor a re-

B 6



sonable draught. Once indeed he had a furlon of beef so immensely large, that he made three bits of it. The geese and turkeys were a scanty mouthful, and of their smaller fowls he frequently took up twenty or thirty at a time upon the end of his knife.

Flinnap, the treasurer, was always a mortal enemy to Mr. Gulliver. He represented to the emperor the low condition of the treasury; and,

and, in short, went so far as to inform him that the *Man-mountain* had cost his majesty above a million of money in eating and drinking, and that it was highly advisable, at the first fair opportunity should be taken of minding him.

While Mr. Gulliver was preparing to pay a visit to the emperor of Blefuscu, a person of rank called at his house privately, and in the night. After the common salutations were over, the worthy nobleman informed him, that the instigation of Flimnap, the treasurer, Lentoc, the commander in chief, Lancon, chamberlain, and Balinuff, the grand juriar, his majesty had resolved upon the following articles of impeachment against him for high treason, and other capital crimes.

1<sup>st</sup>, That he did, in defiance of a known law, under the frivolous pretence of extinguishing a fire in the royal palace, maliciously and traitorously make water upon the same.

2<sup>dly</sup>, That after having seized and sent to the fleet of Blefuscu, he did refuse to detain all the other shipping, and to put the



bitants to death, under a pretence of an unwillingness to destroy the liberties and lives of an innocent people.

3dly, That he was preparing to make a voyage to the court of Blefuscu, (for which he has received only a verbal licence) and thereby to aid and abet the emperor of Blefuscu against of his imperial majesty Lilliput.

Mr. Gulliver at first thought of pleading to the articles, and boldly standing tryal; but he recollected, that state tryals generally terminate as the judges please to direct. He then was strongly bent upon resistance; for while he had liberty, the whole strength of that empire could hardly subdue him, and he could easily with stones pelt the metropolis to pieces.

At last, however, he resolved to leave the island peaceably, and to visit the emperor of Blefuscu. He went to that side of the island where the fleet lay, seized upon a large man-of-war, tied a cable to the prow, heaved anchor, and, after stripping, put his clothes into the vessel, and drawing it after him, soon arrived at the port of Blefuscu. His majesty, the royal

royal family, and great officers of the court, immediately came out to receive him. The reception he met with was suitable to the generosity of so great a prince; but for want of a proper house and bed, he was forced to lie on the ground, wrapped up in his coverlid.

Three days after Mr. Gulliver arrived at Blefuscu, he observed something in the sea, about half a league from shore, that resembled a boat overturned; and after wading a considerable way, he found that the tide bore it towards the shore, and that it was really a boat, which some tempest had driven from a ship. By the time he had waded up to his chin, the boat was within reach; he then got behind it, and with little difficulty pushed it ashore.

After some time he was informed, that an envoy was arrived from Lilliput, with a copy of the articles of impeachment, who represented the lenity of the emperor his master, and that he was content the culprit should be punished only with the loss of his eyes; and that he hoped the emperor of Blefuscu would order him to be sent back to Lilliput, bound hand and foot.

To

To this the emperor replied, that he believed their majesties would soon be made easy. For that the *Man-mountain* had found a prodigious vessel on the shore, able to carry him to sea, which was ordered to be fitted up according to his own direction; and that he hoped in a few weeks both empires would be freed from so insupportable an incumbrance; and with this answer the envoy returned to Lilliput.

Since fortune, whether good or evil, had thrown a boat in Mr. Gulliver's way, he was now resolved to venture himself upon the ocean; and the emperor and most of his ministers were glad of the resolution.

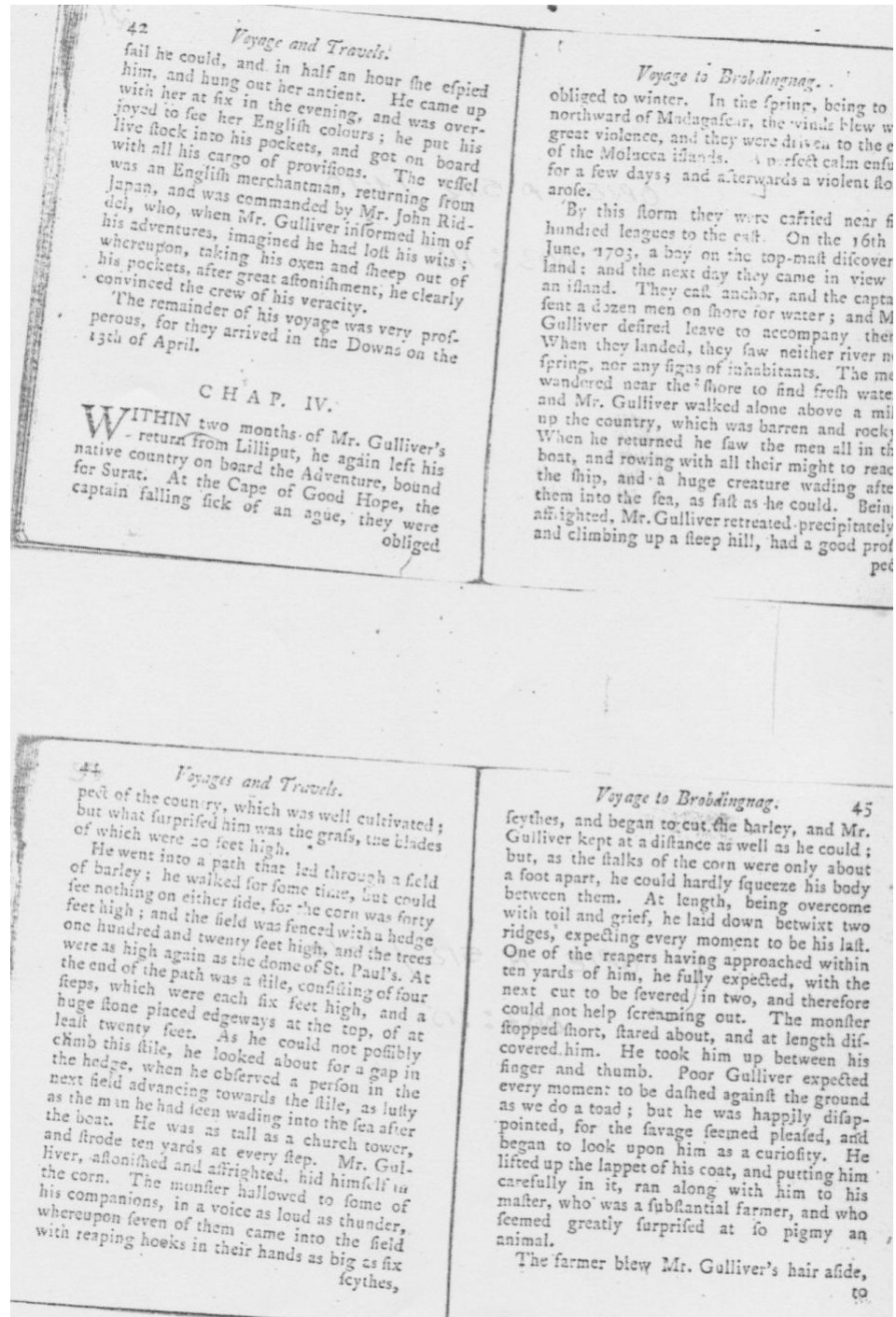
Five hundred workmen were employed to make sails for the boat, by quilting thirteen folds of their strongest linen together. He twisted ten, twenty, or thirty of their strongest cables together for ropes, and a great stone served for an anchor. He formed masts and oars from some of the largest forest trees, and the tallow of three hundred oxen was used in greasing the boat.

After

After every thing was in readiness, Mr. Gulliver took leave of the emperor and the royal family, by whom he was presented with fifty purses of gold, and a full-length picture of his majesty. He stored the boat with the carcases of a hundred oxen, three hundred sheep, as much ready-dressed meat as three hundred cooks could provide, and bread and drink in proportion. He also took six cows and two bulls alive; the same number of ewes and rams, with a good bundle of hay and a bag of corn.

Thus equipped, he set sail on the 24th of September, in the morning, and in the evening descryed an island about four leagues distant. He advanced forward, and cast anchor on the lee-side of it. He then took some refreshment, and went to rest. He eat his breakfast in the morning before the sun was up, and heaving anchor, steered the same course he had done the day before. He discovered nothing all this day, but upon the next he descryed a sail; he hailed her, but got no answer; yet as he found he gained upon her, he made all the

sail



to take a better view of his face, and turned up the laps of his coat, which he took to be some covering which nature had provided. He then placed him softly on the ground upon all four, but he immediately got upon his legs, and walked slowly backward and forward, to convince them that he had no intention to run away. He then pulled off his hat, and made a bow to the farmer, and spoke several words as loud as he could. He took out his purse, and presenting it, the farmer received it on the palm of his hand, looked earnestly at it, but could not tell what to make of it.

The farmer then sent his servants to their work, and wrapping Mr. Gulliver up in his handkerchief, carried him home to his wife; she screamed and started back as the ladies of England do at a spider. However, she, seeing his behaviour, and how well he observed the signs of her husband, she became by degrees very fond of him.

Being dinner-time, a substantial piece of meat was brought in upon a dish twenty-four feet over, and placed upon the table which

was

was thirty feet high. When the good woman and her children were seated, the farmer placed Mr. Gulliver very near him, and his wife minced a bit of meat and put it before him. He made a low bow, pulled out his knife, and fell to eating, which delighted the company very much. He then was served with liquor somewhat like cyder, in a small dram cup that held about two gallons. The farmer then made a sign for him to come to his trencher side, and as he was advancing, the youngest son, who stood next his father, and was about ten years old, took him up by the heels, and held him dangling in the air; for which the farmer gave the boy a box on the ear that would have felled an ox, and ordered him to be taken from the table. Gulliver, however, being afraid the boy might owe him a spite, fell on his knee and by signs begged he might be forgiven. The father complied, and the boy took him dinner.

While they were at dinner, the mistress's cat jumped into her lap, which seemed twice as large as an ox; Gulliver at first was terribly affrighted.



affrighted, for fear the cat should make a spring at him, and devour him like a mouse; but his fears were vain, for she took no notice of him; nay, on his boldly approaching her, she drew herself back, as if she were more afraid of him. He was less afraid of the dogs, three or four of which came into the room, equal in bulk to four elephants.

During

During the dinner, a nurse came in with a child in her arms, who, taking Gulliver for a pretty play-thing, gave a squall as children are wont to do. The mother, willing to indulge her brat, took him up and put him into its hands: the child immediately put his head into its mouth; but on his roaring very loud, he let him drop, and he certainly would have broken his neck, if the mother had not caught him in her apron.

The farmer's wife perceiving Mr. Gulliver was tired and disposed to sleep, put him on her own bed, and covered him with a clean handkerchief, which was as big as the main sail of a man-of-war. He had not slept long, before he was awakened by two rats, as big as mastiffs, who ran smelling about the bed; one of them came up almost to his face, on which he arose, drew his hanger, and defended himself stoutly. They attacked him with equal resolution, but he ripped up the belly of one that was going to seize him by the throat, and the other did not escape without a dreadful wound on the back.

Vol. II.

C.

The



The farmer's wife coming into the room, Gulliver smiled, and made signs that he was not hurt; she was rejoiced, and called the maid to take the dead rat away with a pair of tongs, and to throw it out of the window.

## CHAP. V.

THE farmer's wife had a daughter of good parts, who used her needle well, and dressed her doll in good taste. These two therefore fitted up the baby cradle for Gulliver. The girl made him seven shirts; and she chiefly instructed him in their language. When he pointed at any thing, she told him the name of it, so that he was soon able to call for whatever he wanted. She gave him the name of *Grildrig*, and he called her his *Glumdalclitch*, or little nurse.

A neighbouring farmer, and a friend of my master's, as I shall now call him, having heard of Mr. Gulliver, came on a visit to know the truth of the story. He was directly placed upon the table, made a compliment to the

guest,

guest, asked him how he did, and told him he was welcome. This fellow, who was old, pulled out his spectacles, on which Mr. Gulliver could not help laughing, for his eyes looked like two full moons shining into a chamber by night. The old fellow became very angry at this, and being a great miser, advised the master to make a public show of poor Gulliver in all the market towns, to which proposal he agreed.

Gulliver was therefore put in a box and carried to the next town on the market-day; and *Glumdalclitch*, his nurse, accompanied, riding behind her father on a pillion. As soon as they alighted at the inn, *Grultrug* the cryer gave notice of a most wonderful animal that was to be seen at the Green Eagle, which was not bigger than a mouse, and yet was shaped like a man, walked upright, could speak, and perform a hundred diverting tricks.

Gulliver was placed on a table three hundred feet square; and *Glumdalclitch* sat close by him on a stool, to direct him what he should do. He walked round the table as she commanded.

C 2

and

and answered all her questions as loud as he could: he paid his respects to the company, repeated certain speeches, and taking a thimble full of liquor, drank to their healths. He was tired to death with repeating these ceremonies, having that day been shown to twelve different companies; nay, he was near losing his life, for an unlucky boy threw a hazle nut at him, which was as big as a pumpkin, and which, had it hit him, must have dashed out his brains.

His master gave publick notice that he would be exhibited in every city and market town throughout the kingdom; and that he might be conveyed from place to place without harm, his nurse put her doll's pillow into his box to serve him as a bed. The farmer having therefore provided all necessaries for a long journey, took leave of his wife and set out for the metropolis. They made easy journies of seventy or eighty miles a day, stepping out of the road as the towns or villages happened to lie contiguous. On the 26th of October they arrived at *Lorbrulgrad*, and took up their lodgings not far

far

far from the king's palace. Here Gulliver was shown many times a day, to the wonder and satisfaction of every body.

A *flardral*, or gentleman usher, came one day from court, commanding the farmer to bring Gulliver thither immediately, for the diversion of the queen and her ladies, who were beyond measure delighted with his behaviour; he fell on his knees and begged the honour of kissing her majesty's foot; but, after placing him on the table, she held out her little finger, which he embraced with both his arms. She questioned him about his country and his travels, and asked whether he could be content to live at court? He bowed, and answered, that he was the farmer's slave; but if his master was willing to sell him, he should be proud to devote his life to her majesty's service. The farmer readily agreeing, received a thousand pieces of gold on the spot.

Gulliver then begged a favour of the queen, which was, that *Glumdalclitch*, who had always attended him with great care and kindness, might be admitted into her service likewise.

C 3

wife,

54 *Voyages and Travels.*

wife, and continue to be his nurse and instructor. Her majesty agreed to the petition; and the farmer, who was glad to have his daughter preferred, went away very happy.

When the farmer left the room, the queen carried Gulliver to the king, who, although he was a philosopher, and a man of learning, at first imagined that she had procured a piece of clock-work. But when he heard Gulliver's voice, and found that he spoke rationally, he could not conceal his astonishment. The queen commanded her own cabinet-maker to contrive a box that might serve Gulliver for a bed-chamber, and in three weeks the order was finished. The box was sixteen feet square and twelve high, with a door, sash-windows, and two closets. The queen's upholsterer furnished a bed; and a nice workman, famous for little curiosities, made him a chair and a table, with a cabinet to put his clothes in. He desired a lock for his door, to prevent the rats and mice from devouring him: and the smith, after several attempts, made the smallest that ever was seen, for it was not larger than such as are com-

*Voyage to Brobdingnag.* 55

commonly fixed to the gates of gentlemen's houses in Europe. The queen likewise ordered him clothes of the thinnest silks that could be procured, and which indeed were very fine, for they were not thicker than an English blanket; his clothes were made after the fashion of the country, and were very grave and decent.

At meal times Gulliver was always seated close at her majesty's elbow, at a little table placed upon that from which she dined. No person dined with them but the two princesses; her majesty used to put a little bit of meat, not bigger than a leg of mutton, upon one of his little dishes, from which he carved for himself, and her diversion was to see him eat in miniature. The queen herself had but a moderate stomach, for she seldom took a bit of meat at a mouthful bigger than a buttock of beef; and her cup of gold did not hold above a hoghead, which she generally took off at a draught.

Every Wednesday the king and queen, with all the royal family, dined together in his majesty's apartment. This prince took a pleasure

C 4

56 *Voyages and Travels.*

sure in conversing with Gulliver; he enquired into the manners, laws, government, and learning of Europe; and his apprehension was so clear, and his judgement so exact, that he made very wise reflexions upon all he heard. Gulliver, however, happening to be too copious in behalf of his beloved country, its trade, grandeur, and wars by sea and land, the king could not forbear taking him up in his right hand, and after a hearty fit of laughter, observed to his first minister, who waited behind him, "that human grandeur was indeed a very contemptible thing, since it might be mimicked by so diminutive an animal as this is. And yet (said he) I dare say, that these creatures have their titles and distinctions of honour, contrive little nests and burrows which they call houses and cities, make a figure in dress and equipage, and love to fight, dispute, and betray."

But nothing angered Gulliver so much as the queen's dwarf, who, being of the lowest stature that ever was known in Brobdingnag, (for he really was not above thirty feet high) became

*Voyage to Brobdingnag.* 57

became so insolent at seeing a creature so much beneath him, that he would swagger and look big as he passed by him in the anti-chamber, while he was standing on some table, talking with the lords and ladies of the court: this urchin seldom failed of a smart word or two upon Gulliver's littleness; against which he could only revenge himself by calling him brother, and challenging him to box or wrestle. One day, at dinner, this malicious little cub, was so nettled at something that Gulliver had said, that, raising himself on the frame of her majesty's chair, he took him up and let him fall souce into a bowl of cream, and then ran away as fast as he could. Gulliver was drenched over head and ears; and had he not been an excellent swimmer, he might probably have been drowned; for the queen was so much terrified that she could not afford any assistance. But Glumdalclitch, who was at the farther end of the room, ran to his assistance, took him out of the bowl, and put him to bed. His clothes were entirely spoiled. The dwarf was soundly

C 5

whipped,

whipped, and was never after restored to favour.

This mischievous urchin had served poor little Gulliver many other scurvy tricks; and once in particular, her majesty, after picking a marrow-bone, placed it erect in the dish; the little wretch of a dwarf, watching this opportunity, took Gulliver up in both hands, and, squeezing his legs together, wedged him into the marrow-bone as high as his waist. His stockings and breeches were in a sad greasy condition, and the dwarf was severely punished.

## CHAP. VI.

THE dwarf one day followed Glumdalclitch and Gulliver into the garden, and as he was walking under an apple tree, the varlet gave it a violent shake, by which a dozen of apples, each of them as big as a kilderkin of ale, came tumbling about his ears, and one of them knocked him down flat upon his back.

Another



Another time his tender nurse left him upon a smooth grass plat, while she walked round the garden with her governess; so violent a shower of hail came suddenly on that he was struck to the ground; and, when he was down, he was so terribly bemauled, that he could not go abroad for ten days afterwards; nay, had he not had the good luck to creep under a border

C 6

der

der of lemon thyme, in all probability he would have been killed.

But a more dangerous accident happened soon after. For Glumdalclitch, having left him carelessly in the garden, while she took a walk round with her governess as usual, a spaniel belonging to one of the gardeners, happening to range near the place where he lay, followed the scent, took him up in his mouth, and then ran wagging his tail to his master. The poor gardener was in a terrible fright: he parted his dog upon the back, took poor Gulliver out of his mouth, and then asked him kindly how he did. This accident determined Glumdalclitch never to trust him out of her sight for the future. Her resolution was certainly very prudent, when we consider how many other dangerous accidents befel him. Once, a kite made a stoop at him; and if he had not drawn his hanger, and run under an espalier, in all probability he had been taken off. At another time he sunk up to his neck in a mole-hill, and spoiled all his clothes. He also once broke his shins against the shell of a snail, over which

he

he happened to stumble, as he was walking carelessly along.

It is pleasant enough to observe, that small birds would hop about him in quest of food, as unconcerned as if no living creature was near them; nay, a thrush had once the boldness to snatch a piece of bread and butter out of his hand. When he attempted to catch any of these birds, they would audaciously turn again in their own defence, and endeavour to pick his fingers. But one day he knocked down a linner with a cudgel, which was about the size of a swan, and which, by the queen's command, was dressed for his dinner the next day.

The queen having often heard Mr. Gulliver talk about his sea voyages, asked him whether he understood navigation; and whether a little exercise of rowing might not be good for his health. He answered, that he understood both very well. Whereupon she ordered her joiner to make a boat; and also a large wooden trough, three hundred feet long, fifty broad, and eight deep; which being well pitched,

was

was placed in an outer room of the palace. This, when filled with water, was the great



ocean whereon he showed his dexterity; and here he used to row for his own diversion, as well as that of the whole court. Whenever he put up his sail, the ladies would give him a gale with their fans, or the pages would blow him

him forward with their breath, while he showed his art of steering starboard and larboard, as he thought proper.

Mr. Gulliver, once however, narrowly escaped with his life. One of the clerks of the kitchen kept a monkey, which one day observing the poor little man in the closet, after some time spent in grinning and chattering, at last put in a paw, as a cat does when she plays with a mouse, and seizing the lappet of his coat, dragged him out. The ugly animal held him as a nurse does a child, and when he offered to struggle, she squeezed him so hard that he thought it most prudent to submit. But, affrighted, however, at the approach of Glumdalclitch, the creature ran away with him, and clambered upon the tiles of the palace; she sat upon the ridge thereof, holding him like a baby, in one of her fore paws, and feeding him with the other, by cramming into his mouth some victuals she had squeezed out of the bag on one side of her chaps, and patting him on the back when he would not eat. Ladders were now applied and mounted by several men; and

and the monkey finding herself encompassed, let poor Gulliver drop on a ridge tile, and made her escape. Here he sat for some time, almost frightened to death; but at length, one of his nurse's footmen climbed up, and putting him into his breeches pocket, brought him down safe.

Mr. Gulliver had now been two years in the country of Brobdingnag, and, about the beginning of the third, Glumdalclitch and he attended the king and queen in a progress to the coast of the kingdom. He was carried as usual in his travelling box: and he had ordered a hammock to be fixed by ropes to the four corners at the top, to break the jolts in travelling. When they came to their journey's end, the king chose to pass a few days at his palace near Flansacnic, a city about eighty English miles from the sea side. Poor Glumdalclitch, as well as Gulliver, had caught a cold, and the dear girl was so ill that she was confined to her chamber. He longed to see the ocean once more, and therefore pretending to be much worse than he really was, desired leave

to take the fresh air by the sea side, with a page he was very fond of, who had often been intrusted to look after him. When they came within half a mile of the sea, Mr. Gulliver ordered the page to set him down, and opening one of the windows, cast many a wishful look towards the sea. He found himself not very well, and therefore told the page he would take a nap in his hammock, which he hoped would do him good. He soon fell asleep; and all that he could conjecture was, that in the mean time, the boy thinking no damage could happen, went among the rocks to look for birds eggs. However this might be, he was suddenly awaked by a violent pull upon the ring which was fastened at the top of the box, for the convenience of carriage. He thought he felt his box raised very high in the air, and then borne forward with prodigious speed. He called out several times, but all to no purpose. He heard a noise over his head like the clapping of wings, and he began to imagine that some eagle had got the ring of his box in his beak, intending to let it fall on a rock, like

66 *Voyages and Travels.*

like a tortoise; and then to pick out his body, and devour it.

In a little time the flutter of wings seemed to increase, and his box to be tossed up and down like a sign in a windy day; at last, all on a sudden, he found himself falling down perpendicularly for above a minute, with such speed as almost took away his breath. The fall was stopped by a terrible squash, and he now perceived that he was fallen into the sea, the eagle having dropped him from his mouth.

How did he lament his cruel fortune, when he saw the water oozing in at the several crannies of his box! As the leaks were not considerable, he endeavoured to stop them as well as he could. He was four hours under these circumstances, expecting every moment to be his last. But at length he heard a grating kind of noise on that side of the box where the staples were fixed, (through which the servant who used to carry him on horseback, generally put a leathern belt, which he buckled about his waist;) and soon after fancied the box was towed along in the sea. This gave him

*Voyage to Brobdingnag.* 67

him some faint idea of relief; and placing a chair under the shitting board, he mounted it, and called for help as loud as he possibly could. He then fastened his handkerchief to his walking stick, and thrusting it up the hole, waved it in the air, that, if any boat or ship were near, the seamen might take the alarm. In little better than an hour, that side of the box where the staples were, struck against something, and Mr. Gulliver found himself tossed more than ever. He then perceived himself hoisted up by degrees, on which he again thrust up his stick and handkerchief, and called for help; in return to which he heard a loud shout, which gave him great joy. Somebody then bawled out, "If any body be below, let them speak." Mr. Gulliver answered, that he was an Englishman, and begged to be delivered from the dungeon he was in. He was informed that he was safe, that his box was fastened to the ship, and that the carpenter was coming to saw a hole in the cover large enough to pull him out at: As soon as this was done, they let down a ladder, upon which he

63 *Voyages and Travels.*

he mounted, and was taken into the ship in a very weak condition.

The captain observing that he was ready to faint, took him into his cabin, gave him a cordial, and advised him to take a little rest upon his own bed. He slept for some hours, and upon waking, found himself much recovered; the captain ordered supper immediately, entertained him with great kindness, and desired to know by what strange accident he came to be set adrift in that monstrous wooden chest.

Mr. Gulliver begged the captain's patience till he told his story, which he faithfully did. And, as truth always forceth its way, this worthy gentleman was immediately convinced of Mr. Gulliver's candour and veracity. But further to confirm all he had said, he opened a cabinet, which the seamen had taken out of his box, and exhibited a small collection of the curiosities of Brobdingnag. There was the comb he had contrived out of the stumps of the king's beard, and another of the same materials, fixed into the paring of her majesty's thumb nail, which served for the back. There was

*Voyage to Brobdingnag.* 69

was a collection of needles and pins, from a foot to half a yard long; the stings of four wasps, as big as joiner's tacks; some combings of the queen's hair; and a gold ring, which one day she made him a present of in a most obliging manner, taking it from her little finger, and throwing it over his head like a collar. He desired the captain to accept of this last rarity, as a return for his civilities, but he absolutely refused. He showed him a corn, that he had cut from the toe of a maid of honour, about the bigness of an apple; and lastly, he desired him to observe the breeches he had then on, which were made of a mouse's skin.

Mr. Gulliver could not persuade the captain to accept of any thing but a tooth, which had been drawn from one of Glumdalclitch's men, who was afflicted with the tooth ach; it was about a foot long, and four inches in diameter.

The captain was very well satisfied with this plain relation, and desired, that when Mr. Gulliver returned to England, he would oblige the world by publishing an account of his surprising

70 *Voyages and Travels:*

surprising adventures ; which he here does, not only for the amusement of all the good little boys and girls of Lilliput and Brobdingnag, but for those of Great Britain and Ireland also.



( 71 )

PARTICULARS OF AN EXPEDITION TO  
THE ISLAND OF ANGELICA.

**G**REAT folks may pretend to mighty discoveries they make in their voyages and travels into foreign parts ; but I see not why we little ones may not have our share in such matters : for, surely, Master Jemmy Gadabout's voyage to the island of Angelica is of no less importance than that of Captain Cooke to the South Seas, and I will submit the determination of this matter to the opinion of those who shall read this.

MASTER JEMMY GADABOUT, the only son of an eminent merchant in the city, was an extraordinary fine boy, and very good ; but was often brought into difficulties, by a share of curiosity, seldom to be found in persons of his age, which was now about ten. He spent all his pocket-money in going to see wild beasts and strange fish, and had more joy in viewing an *Indian* prince, than another would have had in

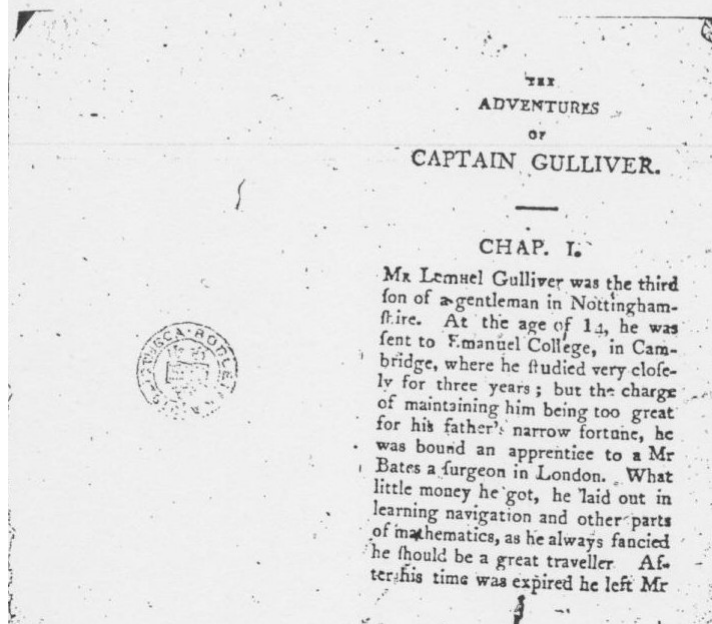
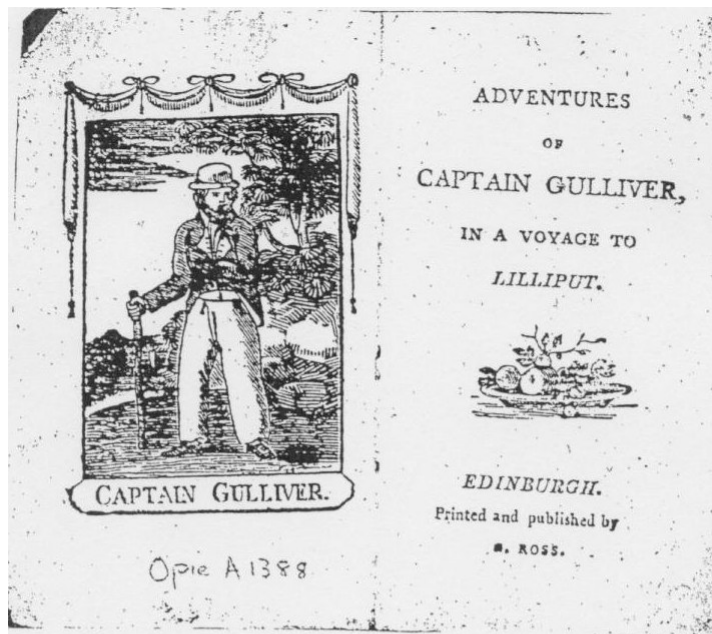
## OPIE A 1388

*Adventures of Captain Gulliver, in a Voyage to Lilliput*, Ross's Juvenile Library, impreso y publicado por G. Ross, Edinburgo, c. 1815, [10 x 6'25]. H. Teerink (1963) nº 346.

Según V. E. Neuburg (1972) se tiene constancia de que G. Ross imprimía *chapbooks* hacia 1815 en Edinburgo. Aunque los *chapbooks* no solían pasar de 36 páginas, cuando su popularidad decreció entre los adultos a comienzos del s. XIX, el mismo texto fue aprovechado para la publicación de ediciones infantiles.

Como vemos, va dirigido al público infantil, y sólo aparece el primer viaje.







6 *Gulliver's Travels.*

Bates, and studied physic two years at Leyden in Holland.

Soon after his return from Leyden he espoused Miss Polly Burton, daughter of a hosier in Newgate-street, with whom he received a portion of four hundred pounds.

After practising about three years at Wapping with but little success, he accepted of an advantageous offer from Captain Pritchard of the *Antelope*, who was making a voyage to the South Sea.

They sailed from Bristol on the 4th May 1699. Their voyage was at first very prosperous; till leaving these seas, and steering their course towards the East Indies, they were driven by a storm to the northward of Van Diemen's land. Twelve of the crew were dead by hard labour and bad food, and the rest were in a very weak condition.

On the 5th November, (the he-

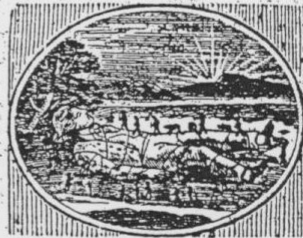
*Gulliver's Travels.* 7

ginning of summer in those parts,) the weather being hazy, they espied a rock within a cable's length of the ship, and the wind being strong they immediately split upon it. Mr Gulliver and five of the crew heaved out the boat, and made a shift to get clear of the ship and the rock. They rowed till they could work no longer, and then, trusting to the mercy of the waves, in about half an hour the boat was overset by a sudden squall from the north. What became of the other seamen, Mr Gulliver knew not; but he swam with wind and tide, and often in vain let his legs drop, in hopes of feeling the bottom. At last when he was almost ready to expire, he found himself within his depth; and the storm being greatly abated, he walked above a mile before he reached the shore. He then advanced near half a mile up the country, but could not disco-

8 *Gulliver's Travels.*

ver either houses or inhabitants. He lay down on the grass, which was very short and soft, and slept about nine hours. He awaked just at day-break, and on attempting to rise, he found that he could not stir, for, as he lay on his back, he found his arms and legs fastened to the ground, and his hair, which was long and thick, tied in the same manner. In a little time he felt something alive moving on his left leg, which advanced almost up to his chin; when, bending his eyes downwards, he perceived it to be a human creature, not 6 inches high, with a bow and arrow in his hand and a quiver at his back. He then felt at least forty more following the first: and being greatly astonished, he roared so loud, that they all ran back in a fright, and some of them broke their limbs by leaping from his side to the ground.

*Gulliver's Travels.* 9



Soon after one of them cried aloud *Tolgo Phonar*, when instantly Mr Gulliver perceived some hundreds of arrows discharg'd upon his hands and face, which prick'd him like so many needles, and gave him so much pain, that he strove again to get loose. Some of them attempted to stab him in the side with their spears, but could not pierce his buff waistcoat. When they saw that he lay quiet,

10 *Gulliver's Travels.*

they discharged no more arrows.— He saw them busy in rearing a stage at a little distance, about a foot and a half high, which they had no sooner done than four of them ascended it by a ladder. One, who seemed to be a person of quality, was taller than those who attended him, one of whom held up his train, and was about four inches high. He cried out three times, *Langro dekul san*, on which they cut the strings that bound the left side of his head. The little monarch made an oration, not a word of which Mr Gulliver understood; he observed, however, many signs of threatening, and others of promises, pity, and kindness; and he answered by motions of submission and friendship. Being almost famished with hunger, he put his finger frequently to his mouth, to signify that he wanted food. The Hurgo (for so they call'd

*Gulliver's Travels.* 11

a great Lord) understood him very well; he descended from the stage, and ordered several ladders to be set against Mr Gulliver's sides, by which above a hundred of the people got up, and walked towards his mouth, laden with baskets of meat: there were shoulders, legs, and loins, shaped like those of mutton, but smaller than the wings of a lark. He ate two or three of them at a mouthful, and took three of the loaves (which were as big as a musket bullet) at a time. The inhabitants were astonished at his bulk and appetite; and on his making a sign for drink, they slung up one of their largest hog-heads, rolled it towards his hand, and beat out the top. He drank it off at a draught, for it did not hold half a pint, and tailed like Burgundy. They afterwards brought a second hoghead, which he also dispatched, and calling for more, found

12 *Gulliver's Travels.*

they had no more to give. When he had done these wonders, they shouted for joy; and, after warning the people on the ground, the king desired he would throw the empty barrels as far as he could; and when they saw the vessels in the air, there was an universal shout of *Hekinah Degul*.

Mr Gulliver could not help wondering at the intrepidity of these diminutive mortals, who ventured to mount and walk upon his body while one of his hands was at liberty, and not tremble at the very sight of so prodigious a creature as he must appear to them. After some time, an ambassador from the king appeared before him, who, producing his credentials under the royal seal, spoke about ten minutes without any sign of anger, and yet with great resolution; pointing often towards the metropolis, which was distant about

*Gulliver's Travels.* 13

half a mile, whither it was his Majesty's pleasure he should be conveyed. Mr Gulliver made signs that he should be glad to be released; and the ambassador understood very well what he meant, for he shook his head in token of disapprobation, and signified that he must be carried as a prisoner: he then gave tokens that they might do what they would;—whereupon the Hurgo and his train withdrew with cheerful countenances. Soon after the people shouted out *Peplom Selau*, and he felt the cords so relaxed that he was able to turn upon his right side. They then rubbed his hands and face with an ointment which took off the smart of their arrows; and this circumstance, added to the plentiful meal he had made, caused him to fall fast asleep.

The natives of Lilliput are excellent mathematicians and mechanics, and the king immediately set five

14 *Gulliver's Travels.*

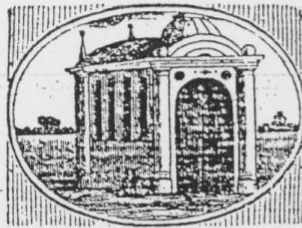
hundred carpenters to work, to prepare an engine by which he might be conveyed to the capital. It was a wooden frame, three inches high, seven foot long and four broad, and moved upon twenty-two wheels. It was brought close to Mr Gulliver's side as he lay. To raise so immense a creature upon this vehicle, eighty poles, each of a foot high, were erected, and very strong ropes of the bigness of packthread were fastened by hooks to many bandages, which the workmen had girt round his neck, hands, body, and legs. Nine hundred of the strongest men were employed to draw up these cords, by pulleys fastened on the poles, and in a few hours he was raised, and slung into the engine and tied down. All this Mr Gulliver was told afterwards, for, while the whole operation was performing, he lay fast asleep by the force of a medicine that

*Gulliver's Travels.* 15

had been purposely infused in the wine he had drunk. Fifteen hundred strong horses, about four inches and a half high, were yok'd to the machine, and had much ado to drag it along.

They made a long march this day, and Mr Gulliver was guarded in the night by five thousand men on each side, one half of them with torches, and the other half of them with bows and arrows, ready to shoot him if he offered to stir; and early the next morning they continued their march, and at noon arrived within two hundred yards of the gate of the city.

The carriage stopped near an old temple, the largest in the kingdom, but which, on account of a murder having been committed therein, was never frequented; in this edifice it was agreed Mr Gulliver should lodge. The gate was 4 feet high, and two

16 *Gulliver's Travels.*

feet wide, and on each side were 4 windows. To this temple he was fastened by ninety-one chains, which were fixed to his legs by thirty-six padlocks. Just opposite stood a famous turret, five feet high; to the top of which the emperor and many lords ascended, for the sake of seeing such a monster. Vast numbers of people came also on the same errand; and when the workmen found they had thoroughly secured him,

*Gulliver's Travels.* 17

they cut all the strings with which he was bound; and on rising upon his legs, they shewed the greatest marks of wonder and astonishment.

## CHAP. II.

Mr Gulliver was no sooner on his legs than he was pleased at beholding



the prospect of the country, large fields of forty feet square, woods at least sixty feet long, and tall trees

B

18 *Gulliver's Travels.*

almost seven feet high, and the city on the left hand, which looked like the view of London in a raree show.

The emperor having descended from the tower, came forward, with the queen and many ladies, to examine Mr Gulliver more minutely. He had ordered his cooks and butlers to prepare ten waggon loads of meat, and ten of wine; and he and his attendants sat at some distance to see him dine. With regard to the emperor's person, he is taller by a quarter of an inch than any of his subjects, which is enough to strike them all with awe. His dress was plain and simple, but he wore a golden helmet on his head, adorned with jewels and a plume of feathers. He suffered Gulliver to take him up into the palm of his hand, after having drawn his sword to defend himself if he should not be used kindly.

*Gulliver's Travels.* 19

The emperor spoke often to Mr Gulliver, and Mr Gulliver as often answered him, but all to no purpose, for they could not understand one another. When the court withdrew he was left with a strong guard, to prevent the impertinence of the rabble, many of whom, supposing he would devour all the victuals in the country, had the audacity to shoot their arrows at him; but the colonel ordered six of them to be seized, and delivered into his hands. They were immediately bound, and pushed towards him; he placed them on his right hand, and made a sign as if he would eat them up alive; they were greatly affrighted, and squalled terribly when they saw him take out his knife; but afterwards looking mildly, and cutting the strings with which they were bound, he placed them gently on the ground, and away they ran as fast as they were able.

20 *Gulliver's Travels.*

This mark of clemency was represented much to his advantage at court.

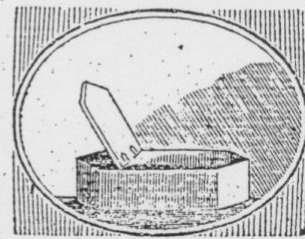
For a fortnight he lay upon the naked pavement of his house, which was of pure stone, during which time six hundred beds were brought in carriages, and worked up within the building; a hundred and fifty were sewn together in breadth and length, and these were four-double, which, however, was barely sufficient to relieve him from the hardness of the floor; and in the same manner he was provided with sheets, blankets, and coverlids.

The emperor, however, had frequent councils concerning him, who desired that certain officers might search him, for probably he might have weapons about him which might be dangerous to the state. To this Gulliver consented; he took the two officers in his hand, and put

*Gulliver's Travels.* 21

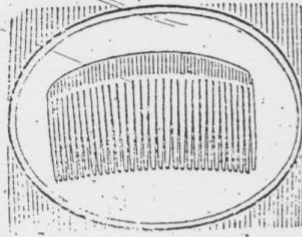
them first into one pocket and then into another. These gentlemen set down in writing every thing they found; and after putting them safely on the ground, they presented the report to the emperor, which was as follows:

In the right-hand coat pocket we found a large piece of coarse cloth, large enough for a floor-cloth to the chamber of state. In the left pocket, a silver chest, with a cover of



22 *Gulliver's Travels.*

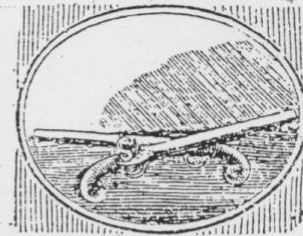
the same metal; we desired to see it opened, and on our stepping into it found ourselves mid-leg deep in a sort of dust that made us sneeze wonderfully. In the right waistcoat pocket, we found a number of white thin substances folded, about the bigness of three men, tied with a cable, and marked with black figures. In the left, an engine, from the back of



which were extended a row of long poles resembling palisadoes. In the

*Gulliver's Travels.* 23

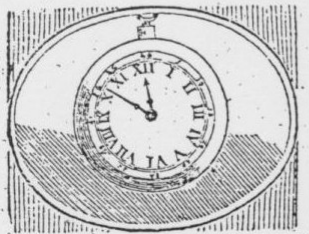
right-hand breeches pocket, we saw a hollow pillar of iron, about the



length of a man, fastened to a strong piece of timber, larger than the pillar, on one side of which were huge pieces of strong iron sticking out; and in the left pocket, another engine of the same kind. In a smaller pocket of the right hand, several pieces of white and red metal, of different sizes; some of the white ones

24 *Gulliver's Travels.*

were so heavy that we could hardly lift them. In the left pocket were two strange engines, with one of which he told us he shaved himself, and that with the other he cut his vicinals. There were two other small pockets, from one of which he took a large clock, half silver, and half of



some other transparent metal; this he put close to our ears, and we were surprised with a noise as loud

*Gulliver's Travels.* 25

as the fall of a water mill; this engine he called his oracle, and said, it pointed out the time of every action of his life; we therefore presume it is the god that he worships. From the left sob he took out a net, large enough for a fisherman; in this were several pieces of yellow metal, which, if they be real gold, are of more value than all the wealth in your majesty's coffers.

Round his waist, was a belt made of the skin of some unknown animal, from which hung a sword, the length of nine men; on his right side was a bag, containing two cells, in one of which were several balls, as big as a man's head, and which we were scarce able to lift; the other was filled with black grains, about fifty of which we could hold in the palms of our hands.

When this inventory was read over, the king desired Mr. Gulliver to

26 *Gulliver's Travels.*

give up the several particulars; he therefore first took his scymiter out of the scabbard, and waving it backward and forward, the reflection of the sun greatly dazzled the eyes of the beholders. The next thing he demanded, was one of the hollow iron pillars; Mr. Gulliver took it out of his pocket, and charging it with powder only, he let it off in the air; on which hundreds of the Lilliputians fell on the ground as if they had been dead, and even the emperor was greatly confounded. His pistols were then delivered up, together with the pouch of powder and bullets, after begging that the former might be kept from the fire, for fear his imperial majesty's palace might be blown into the air. The emperor being desirous of seeing his watch, two of the yeomen of the guards slung it across a pole, as the draymen do a barrel of beer in Eng-

*Gulliver's Travels.* 27

land: and he and the learned men were amazed at the noise it made, and at the motion of the minute-hand. His money, comb, knife, razor, &c. were then given up. The scymiter, pistols, and pouch were conveyed by broad-wheel waggons to the king's stores, but the rest of the things were restored.

## CHAP. III.

Mr. Gulliver's gentle behaviour gained the good opinion of the emperor, the army, and the people in general, inasmuch, that he was set at full liberty: they became less apprehensive of danger from him, and at last the boys and girls would dance country dances on the palm of his hand, as he lay on the ground, or play at hide and seek in his hair.

The emperor had a mind one day to entertain him with several shews,

28 *Gulliver's Travels.*

with none of which he was so much diverted as that of the rope-dancers, who performed upon a slender white thread, about two feet long, and raised twelve inches from the ground.



This diversion is only practised by the nobility and men of liberal education, who are candidates for the high employments of the state. When any great office becomes vacant, five or six of these candidates petition the

*Gulliver's Travels.* 29

king to entertain his majesty with a dance on the rope, and whoever jumps the highest is to succeed.

These diversions, however, are often attended with fatal accidents; Mr. Gulliver himself saw two or three people break their limbs; and when the ministers themselves are commanded to perform, they frequently strain so far, that there is hardly any of them who have not received a fall, and some of them two or three.

There is another diversion, which is peculiar to the Lilliputians; it is as follows: The emperor lays on a table three silken threads, one blue, the other red, and the third green. These threads are intended for such nobleman as are to be distinguished by a particular mark of favour. The emperor holds a stick in his hand, and the candidates leap over or creep under it, backwards and forwards;

30 *Gulliver's Travels.*

and whoever holds out longest in leaping and creeping is honoured



with the blue silk: the red is given to the next, and the green to the third.

## CHAP. IV.

THE wall of the city of Hlendo is two feet and a half high, and seven inches broad, so that a coach may be driven upon the top of it: and there are strong towers at the

*Gulliver's Travels.* 31

distance of every ten feet. Mr Gulliver easily trode over the wall, and went carefully through the principal streets in his waistcoat only, for fear the skirts of his coat might damage the roofs and eaves of the houses. The garret windows and the tops of houses were so crowded with spectators, that Mr Gulliver imagined the city must contain at least five hundred thousand souls. Some of the houses were five storeys high, the markets well provided, and the shops very rich. The city is an exact square of five hundred feet,—two great streets, which divide it into quarters, are five feet wide; the lanes and allies are from twelve to eighteen inches. The emperor's palace, which is in the centre, is inclosed by a wall two feet high; the outward court is a vast square of forty feet, and here stand the royal apartments. These Mr Gulliver, by lying down upon

32 *Gulliver's Travels.*

his side, and applying his face to the windows, had the pleasure of viewing, and he found them more splendid than could be imagined. He saw the empress and the young princess in their several lodgings, and her Majesty was pleased to put her hand out at the window for him to kiss.

About a fortnight after Mr Gulliver obtained his liberty, he was visited by Reldresal, the principal secretary. Reldresal complimented him on his liberty, and entered into a political conversation with great confidence. He informed Mr Gulliver that the Lilliputians were threatened with invasion from the island of Blefuscu, with whom they had waged war for six and thirty moons.

Mr Gulliver then desired the secretary to inform the emperor, that he was ready, at the hazard of his life, to defend his person and state against all invaders.

*Gulliver's Travels.* 33

## CHAP. V.

Mr Gulliver communicated to the Emperor a project he had formed of seizing the enemy's whole fleet, as it lay at anchor in the harbour, and ready to sail with the first fair wind. The depth of the channel that divided the two islands of Lilliput and Blefuscu was, in the middle, about six feet; and after being provided with a proper quantity of cables, as thick as packthread, and bars of iron like knitting needles, which he bent into the form of a hook, Mr Gulliver, in his leather jacket only, waded about 30 yards into the sea, when, being out of his depth, he swam till he felt the bottom on the opposite side. The enemy were so frightened that they quitted their ships, and made towards the shore. Gulliver then took out his tackle, fastened a hook at the prow of each

C



tunity of bringing all the rest of the enemy's ships into his ports; and his ambition was so great that he seemed to think of nothing but reducing Blefuscu to a province. Mr Gulliver, however, boldly protested that he would never be the instrument of bringing a brave and free people into slavery.

This open declaration, however, was at first productive of dislike in the Emperor, and afterwards of hatred. From this time an intrigue began between the Emperor and his ministers, that had like to have ended in Gulliver's destruction.

Soon after the seizure of the Blefuscan fleet, ambassadors were sent from that nation with humble offers of peace. After the treaty was ratified, their excellencies paid a visit to Mr Gulliver. They complimented him upon his valour and generosity, and, in the name of their Emperor,

invited him to pay a visit to their kingdom. Accordingly, the next time he saw the Emperor, he desired leave to wait on the Blefuscan monarch, which he granted indeed, but in a very cold manner; for Bulgolam and Flimnap had represented his intercourse with the ambassadors as a mark of disaffection.

It was not long, however, before he had an opportunity of doing, as he thought, such a signal service as would have put aside all suspicions of his fidelity. He was alarmed at midnight with horrid cries; and several of the courtiers entreated him to repair immediately to the palace, as the Queen's apartments were on fire, by the carelessness of a maid of honour, who fell asleep while she was reading a romance. Gulliver got up and made the best of his way to the city. He might have stifled the fire with the flap of his coat, but

that in his haste he had unfortunately left it behind him. The case was truly deplorable. Mr Gulliver had however drank plentifully of wine, and this, by his coming very near the flames, and his labouring to quench them, began to operate, and was voided in such a quantity, and was so properly applied, that in three minutes the fire was totally extinguished. By the laws of the realm, however, it was a capital offence for any person to make water in the precincts of the palace, and Mr Gulliver was informed that the emperor had rather that the palace had been burnt to the ground, than he should have made use of such filthy means of saving it; and as for the empress, she could never be persuaded to live in her apartments after it, and privately vowed vengeance against the hero of our story.

## CHAP. VI.

MR. Gulliver's suite of servants was very numerous. He had three hundred cooks to dress his victuals.—He used to place 20 Waiters upon the table, and 100 more attended on the ground, some for dishes of



meat and some for wine. A shoulder of mutton he took at a mouthful, and a barrel of liquor at a reasonable draught. Once indeed, he had a sirloin of beef so immensely



large, that he made three bites of it. The geese and turkeys afforded a scanty mouthful, and of their lesser fowls, he frequently took up 20 or 30 at a time on the end of his fork.

Flinnap the treasurer was always a mortal enemy to Mr Gulliver. He represented to the Emperor the low condition of the treasury; and, in short, went so far as to inform him, that the Man-mountain had cost his majesty above a million of money in eating and drinking, and that it was highly adviseable, that the first fair opportunity should be taken of dismissing him.

## CHAP. VII.

WHILE Mr Gulliver was preparing to pay a visit to the Emperor of Blefuscu, a person of rank called at his house privately, and in the night. After the common salutations were

over, the worthy nobleman informed him, that at the instigation of Flinnap the treasurer, Lemtoc the commander in chief, Lancon the chamberlain, and Balinoff, the great justiciary, his Majesty had resolved upon impeaching him for treason, and other capital crimes.

Mr Gulliver at first thought of pleading to the articles, and holdly standing trial; but he recollected that state trials generally terminate as the judges please to direct. He then was strongly bent upon resistance, for while he had liberty, the whole strength of that empire could hardly subdue him, and he could easily with stones pelt the metropolis to pieces.

At last, however, he resolved to leave the island peaceably, and to visit the Emperor of Blefuscu. He went to that side of the island where the fleet lay, seized upon a large man of war, tied a cable to the prow, hea-

ved anchor, and after stripping, put his clothes into the vessel, and drawing it after him, soon arrived at the port of Blefuscu. His Majesty, the royal family, and great officers of the court, immediately came out to receive him. The reception he met with was suitable to the generosity of so great a prince; but for want of a proper house and bed, he was forced to lie on the ground, wrapt up in his coverlid.

## CHAP. VIII.

THREE days after Mr Gulliver arrived at Blefuscu, he observed something in the sea, about half a league from shore, that resembled a boat overturned; and after wading a considerable way, he found that the tide bore it towards the shore, and that it was really a boat which some tempest had driven from a ship.

By the time he had waded up to his chin, the boat was within reach; he then got behind it, and with little difficulty pushed it ashore.

After some time, he was informed that an envoy had arrived from Lilliput, with a copy of the articles of impeachment, who represented the lenity of the Emperor his master, and that he was content the culprit should be punished with only the loss of his eyes; and that he hoped the Emperor of Blefuscu would order him to be sent back to Lilliput, bound hand and foot.

To this the Emperor replied, that he believed their Majesties would soon be made easy. For that the Man-mountain had found a prodigious vessel on the shore, able to carry him to sea, which was ordered to be fitted up according to his own direction; and he hoped in a few weeks both empires would be freed

from so insupportable an incumbrance; and with this answer, the envoy returned to Lilliput.

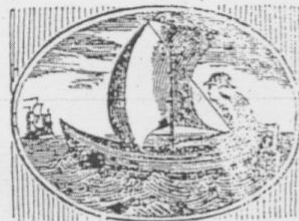
Since Fortune, whether good or evil, had thrown a boat in Mr Gulliver's way, he was resolved to venture himself upon the ocean; and the Emperor and most of his ministers were glad of the resolution.

Five hundred workmen were employed to make sails for the boat, by quilting thirteen folds of their strongest linen together. He twisted ten, twenty, or thirty of their strongest cables together for ropes, and a great stone served for an anchor. He formed masts and oars from some of the largest forest trees, and the fallow of three hundred oxen were used in greasing the boat.

After every thing was in readiness, Mr Gulliver took leave of the Emperor and the royal family, by whom he was presented with fifty

purfes of gold, and a full length picture of his Majesty. He stored the boat with the carcases of a hundred oxen, three hundred sheep, as much ready dressed meat as three hundred cooks could provide, with bread and drink in proportion. He also took six cows and two bulls alive, the same number of ewes and rams, with a good bundle of hay, and a bag of corn.

Thus equipped, he set sail on the 24th of September, in the morning, and in the evening descried an island about four leagues distant. He advanced forward, and cast anchor on the lee-side of it. He then took some refreshment, and went to rest. He ate his breakfast in the morning before the sun was up, and heaving anchor, steered the same course he had done the day before. He discovered nothing all this day, but



upon the next he descried a sail. He hailed her, but got no answer; yet, as he found he gained upon her, he made all the sail he could, and in half an hour she espied him, and was overjoyed to see her English colours. He put his live stock into his pockets, and got on board with all his stock of provision. The ship was an English merchantman, returning from Japan, and was commanded by Mr John Riddel, who, when Mr Gulliver informed him of his adven-

ture, imagined he had lost his wits. Whereupon, taking his oxen and sheep out of his pockets, after great astonishment, he clearly convinced the crew of his veracity.

The remainder of his voyage was very prosperous, for they arrived in the Downs on the 13th of April. Mr Gulliver found his wife and family in good health. His uncle had left him an estate near Epping of fifty pounds a year, and he had a long lease of the Black Bull in Fetterlane, that yielded him as much more; so that he immediately settled with his family at Redriff.

FINIS.